UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Dirección de Investigaciones

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE ALGUNOS CAMPOS DEL SABER: EDUCACIÓN Y DERECHO

Maria Nuria Rodríguez
Investigadora Principal

Antonio Bohórquez
Coinvestigador

TABLA DE CONTENIDO.

Ficha Resumen de Informe final del Proyecto.....1

Informe General del Proyecto.....2

Artículos para publicar en Cuadernos de Pedagogía 3.....3

Capacitación docente.....4

Constitución grupo semillas.....5

Pertenencia a Redes y Certificación de las Ponencias.....6

1. Ficha Resumen de Informe Final del Proyecto.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Dirección de Investigaciones

Guía para la Presentación del Informe Científico Final de Proyectos de Investigación

1. Descripción del Proyecto

Código: _____

Título: Las prácticas de la enseñanza universitaria desde algunos campos del saber: Educación y Derecho

Investigador Principal: María Nuria Rodríguez de Martínez

Fecha de presentación del Informe: Diciembre 18 de 2008

2. Sinopsis

Esta investigación es un estudio de caso llevado a cabo en la universidad Autónoma de Bucaramanga, en las facultades de Derecho y Educación, con el fin de analizar la enseñanza de algunos docentes reconocidos, por las autoridades académicas y la comunidad estudiantil, por su excelencia en el ejercicio pedagógico. Se ha pretendido derivar de este análisis conocimiento pedagógico que señale de manera sustentada aspectos clave de la práctica pedagógica que contribuye de manera eficaz a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito personal y profesional.

Es una investigación de corte cualitativo, metodológicamente enmarcado en un estudio de caso. La utilización de este tipo de metodología, nos dio la posibilidad de dirigir el estudio hacia un grupo de docentes en el contexto donde interactúan (Eisner 1998) y comprender el objeto de estudio con los significados que dichas personas han construido en torno a él, Erickson 1997).

3. Resumen

Los objetivos del proyecto están relacionados con:
Comprender el significado de la buena docencia a la luz de la práctica pedagógica de docentes reconocidos como formadores para aportar con criterios sustentados a los procesos de formación de nuevos profesionales.
Para ello, se ha podido analizar la práctica de los docentes, sus principios de acción.
Igualmente, se han identificado elementos de la docencia que vincula la formación personal y profesional.
Finalmente, hemos hecho un acercamiento a las características de la dinámica interna de la práctica.

Entre los resultados más significativos del proceso de investigación desarrollado podemos destacar los siguientes aspectos derivados del análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes que han participado en el estudio.

Además, es importante señalar que un resultado importante ha sido el proceso formativo de un grupo de estudiantes del programa de Educación Preescolar.

- Las acciones desarrolladas por los docentes para crear condiciones de aprendizaje, perfilan su modo de enseñar y sus concepciones frente a la enseñanza. En principio, es una acción fundamentada en la reflexión de los procesos y en un compromiso personal por obtener mejores condiciones de aprendizaje.
- La construcción de conocimiento didáctico de contenido tal como lo menciona Shulman (1987), es posible siguiendo el modelo de razonamiento pedagógico, de manera cíclica y sistematizada. Sólo la experiencia cualificada y reconstruida puede mostrar elementos básicos de conocimiento.
- Las prácticas de la enseñanza se apoyan en unos principios básicos que operan de la misma forma en los dos campos abordados. Estos principios han sido construidos intencionalmente por los docentes y llevados al ejercicio práctico también de manera intencional.

- Los docentes han desarrollado un proceso continuo de autoevaluación que les ha permitido vivenciar también un proceso de autoformación muy significativo. En este camino, han mantenido gran interés por comprender las implicaciones de la actuación docente en los aprendizajes y buscar acciones pedagógicas alternativas.
- Existe una tendencia en las acciones de los docentes por promover niveles de pensamiento que superen el aprendizaje memorístico y fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico.
- La investigación como base de la formación abre muchas posibilidades de construcción de conocimiento. Sin embargo, no es un proceso sencillo y mucho más exigente que los procesos tradicionales de transmisión discursiva de información.
- El error es detonador de necesidades y debe ser capitalizado en los procesos formativos. Stenhouse (1998: 177) al respecto dice que, "sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo".
- La práctica pedagógica desarrollada por los docentes integra elementos de carácter técnico, práctico y crítico. Sin embargo, hacen énfasis en acciones críticas que buscan transformar el ejercicio docente y mejorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes.
- Es necesario reflexionar sobre el comportamiento del docente, su lenguaje, sus enseñanzas implícitas derivadas de la actitud ante los estudiantes, ante su dignidad como personas, ante sus necesidades de formación y ante la profesión misma. Sus expresiones de emotividad y afectividad son trascendentales en su labor como docente. No se puede olvidar que el aprendizaje es, especialmente en adultos, un acto no sólo de cognición, sino afectivo y volitivo.
- Se recomienda para futuras investigaciones profundizar en la orientación de la reflexión desde la perspectiva de Schön y consolidar conocimiento sobre la enseñanza y, si se puede decir así, de la reflexión pedagógica. Así mismo, incursionar en tareas propias de la Investigación Acción.

Otro logro significativo: la construcción de principios de la docencia en Derecho.

a. El conocimiento: el buen docente de derecho nunca acepta enseñar temas que desconozca; su comprensión de una temática ha de estar en un nivel apropiado como para pretender transmitir esa información a los educandos.
b. El respeto: la dignidad del estudiante ha de ser lo más importante para conseguir la excelencia en la docencia. En ese orden de ideas, ninguna intervención ha de ridiculizarse jamás, pues a partir de toda inquietud o pregunta se puede construir conocimiento. El respeto incluye reconocimiento de la individualidad del estudiante, que se demuestra con hechos concretos, tales como aprenderse el nombre, hacer contacto visual con los estudiantes, acercarse, aludir a las intervenciones usando los nombres, resaltar la importancia de las preguntas, explicar de diversas maneras para satisfacer los disímiles procesos de aprendizaje, o inteligencias múltiples, etc.
c. La diversidad de estrategias didácticas: si bien en las escuelas de derecho se privilegia la técnica de la exposición magistral, como se suele llamar impropiamente, el buen docente procura intercalar en ella otras didácticas, como la formulación de preguntas que los estudiantes deben responder de inmediato, planteamiento de problemas para los cuales deben usar herramientas como los códigos, análisis de casos y precedentes jurisprudenciales con sentido crítico, procurando llevar la reflexión a puntos de contraste. También ha de usar el taller, la competencia, el debate, y otras muchas estrategias, como formas de lograr que los estudiantes construyan sus propios procesos de pensamiento.
d. La facilitación: creo que la primera lección ante los estudiantes jamás debe contener admoniciones como "ésta es la materia más difícil", "si ustedes no le dedican veinticinco horas del día, no podrán pasar" y expresiones terroríficas similares. Ese es camino seguro hacia el fracaso docente. Por el contrario, el docente es un facilitador del aprendizaje, en todo el sentido de la palabra: su deber es hacerlo fácil, sin caer en la simplicidad, que sería también viciosa y poco formativa.

e. Explicitación de conectores: en el proceso de enseñanza del derecho es muy importante que el estudiante perciba la enorme cantidad de conectores que muestran la imbricación entre la vida y el derecho, entre las diversas áreas del derecho, entre las ciencias y el derecho. De esa manera, el conocimiento jurídico pasa de lo puramente teórico a lo práctico, y el estudiante aprende a pensar, pensando; la búsqueda de redes de conocimiento les conduce a hallar los caminos que le pueden mostrar las soluciones apropiadas a problemas de la disciplina. Mostrar los resultados es menos pedagógico que mostrar cómo llegar a ellos.

f. Motivación: la utilidad del conocimiento que encuentran en el aula, el respeto y el reconocimiento, la pasión por la disciplina e, incluso, el divertimiento que significa aprender, constituyen motivadores que hacen acudir al estudiante con actitud positiva, factor indispensable para el buen suceso del procedimiento enseñanza aprendizaje.

g. Sentido crítico: en derecho, no hay dogmas. Tal es el único dogma admisible. De modo que todo conocimiento es siempre susceptible de crítica, no hay verdades jurídicas reveladas y, aunque siempre podrá encontrarse una respuesta apropiada a un problema, también es posible que otras opciones tengan buenos fundamentos que conviene evaluar pues lo que hoy es respuesta inapropiada, mañana puede ser la jurisprudencia aplicable.

4. Informe de Resultados

Los resultados del proyecto están relacionados con:
Construcción de conocimiento sobre prácticas de la enseñanza desarrolladas en la Unab en dos áreas: Educación y Derecho.

Se logró comprender y caracterizar algunas prácticas de la enseñanza universitaria, que han sido divulgadas en seminarios de profesores de la universidad en los cursos de capacitación. Igualmente en seminarios de profesores de la universidad santo Tomás. Además, dos documentos escritos.

La conformación de un grupo de estudio denominado, SEMILLAS con alumnos de los primeros semestres del Programa de Educación Preescolar.
Vinculación a la red nacional de evaluación.

Con relación a los resultados esperados en la apropiación social del conocimiento se tiene previsto a corto plazo, la elaboración y publicación de un artículo de libro.
Otro resultado que emergió de la práctica investigativa ha sido un proceso de formación de estudiantes del programa de Educación Preescolar en Investigación Acción. No estaba previsto pero se desarrolló a la par del trabajo de uno de los docentes que ha participado en la investigación.

Las alumnas que participaron son estudiantes de séptimo semestre:

- Jessica Arévalo
- Saira Bustacará
- Sonia del Pilar Gualdrón
- Leisly Otero
- Slendy Pinzón
- Viviana serrano

IMPACTO
Se espera que a futuro, con el conocimiento construido, se desarrollen más procesos de formación de docentes universitarios y se deriven nuevas propuestas de investigación tal como se sugiere en las conclusiones, sobre todo, en el marco de los aportes de Shön, Shulman y Freire.

5. Informe financiero

Se hace derogación de los honorarios de los dos (2) investigadores según contrato firmado en la oficina de personal.

2. Informe General del Proyecto.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Dirección de Investigaciones

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE ALGUNOS CAMPOS DEL SABER: EDUCACIÓN Y DERECHO

Maria Nuria Rodríguez
Investigadora Principal

Antonio Bohórquez
Coinvestigador

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

1. Presentación

Esta investigación es un estudio de caso llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en las facultades de Derecho y Educación, con el fin de analizar la enseñanza de algunos docentes reconocidos, por las autoridades académicas y la comunidad estudiantil, por su excelencia en el ejercicio pedagógico. Se ha pretendido derivar de este análisis conocimiento pedagógico que señale de manera sustentada aspectos clave de la práctica pedagógica que contribuye de manera eficaz a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito personal y profesional.

Es una investigación de corte cualitativo, metodológicamente enmarcado en un estudio de caso. La utilización de este tipo de metodología, nos dio la posibilidad de dirigir el estudio hacia un grupo de docentes en el contexto donde interactúan (Eisner 1998) y comprender el objeto de estudio con los significados que dichas personas han construido en torno a él, Erickson 1997).

2. Introducción

El tema de la enseñanza universitaria, al margen de las inquietudes personales y profesionales expresadas, es, además, un ámbito que reclama la atención de las Instituciones de Educación Superior en Colombia, dada la trascendencia que tiene tanto para el desarrollo interno de la universidad, como para la formación de futuros profesionales. Algunas instituciones como la UNESCO (1998a), a nivel internacional, o como el ICFES (1999), (Instituto Colombiano de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior), a nivel nacional, destacan que es necesario repensar los procesos que ayuden a abordar la práctica pedagógica universitaria, en un mundo de grandes cambios científicos, tecnológicos, sociales y culturales, como también de graves conflictos y problemas sociales. Todo esto influye en las formas de vida, en las convicciones de las personas, en sus valores, obligándolas a actuar bajo la presión de la incertidumbre y de la relatividad.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS UNAB

Estos aspectos, nos recuerdan la necesidad de intervenir, sobre todo, desde el campo educativo, para que la sociedad no quede a merced de orientaciones que ponen en peligro la identidad y el humanismo. Consideramos que la universidad ha de tener presencia y pronunciarse responsablemente sobre dichos problemas, "*como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que le ayude a reflexionar, comprender y actuar*" (Delors, 1996:161)

Ante este panorama, la universidad colombiana, más específicamente la UNAB, ha de promover el análisis de su proyecto socio-educativo y de sus funciones, y con ello, el análisis de los procesos pedagógicos que se desarrollan en sus aulas, para que desde la información y el argumento, tome las decisiones pertinentes y actúe, para cumplir ante la sociedad, la misión de formar a los ciudadanos y profesionales. En este sentido, reiteramos que la universidad no puede desconocer su misión educadora y transformadora, como tampoco, el valor de la práctica pedagógica universitaria como medio para cumplir su misión.

La preocupación por mejorar los sistemas de enseñanza universitaria, en Colombia, ha estado presente desde hace ya varios años; así lo muestran los estudios realizados por la Misión para la Modernización de la Universidad Pública, durante los años 1993 y 1994, y el estudio de la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior publicado en el año 1996, los cuales revelan la importancia que se le ha venido dando a la práctica pedagógica y a su vinculación con la calidad de las instituciones universitarias. También la mejora de la enseñanza universitaria ha constituido una fuente de preocupación para la UNAB, por ello, en sus políticas de desarrollo, se considera la mejora de la práctica docente y la formación de sus docentes como un factor de crecimiento institucional.

Como puede observarse, la importancia de investigar sobre el tema de la enseñanza universitaria, radica no sólo en un interés personal, sino en la imperiosa necesidad de buscar alternativas para fortalecer la práctica docente

universitaria, y con ello, potenciar también la mejora de los procesos de formación de los docentes universitarios.

En esta investigación, cuando hablamos de enseñanza universitaria, nos referimos a las acciones que cotidianamente desarrollan los docentes, para potenciar el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Estas acciones, que han de estar guiadas por propósitos educativos, nos acercan a una práctica que ha de ser también educativa. De esta manera, consideramos que enseñar en la universidad, es mucho más que transmitir un conocimiento. Es una acción que tiene una intencionalidad educativa, que se ha de concretar en el aula de manera sistemática y rigurosa.

En este sentido, compartimos con la teoría pedagógica, que la formación es el fin supremo de la educación, es su razón de ser. Esta intención educativa es la que le da sentido a las acciones de la enseñanza, y determina, por tanto, los procesos con los cuales se ha de llevar a cabo. En este proceso, educación y enseñanza son acciones interdependientes y complementarias. La educación es la guía que orienta las acciones y la enseñanza, la acción que traduce, que hace visibles esas orientaciones. En otras palabras, la enseñanza es la acción que hace posible la educación.

La práctica pedagógica, como ya lo hemos expresado, integra las acciones educativas a través de la enseñanza. Por ello, hablamos de una enseñanza educadora, porque al hacerse realidad en el aula universitaria, ha de encarnar la misión de educar, en todas las actuaciones del docente. Con esta óptica, la enseñanza es una actividad social que no admite disociación entre finalidades y procedimientos, lo que exige una articulación y revisión permanente, entre lo que pretendemos enseñar y lo que hacemos en el aula para enseñarlo.

Estas reflexiones nos acercan a un tema crucial para comprender la enseñanza universitaria: el docente. La enseñanza es una actividad holística; por tanto, acercarnos a ella exige acercarnos a los profesores. No hemos de

perder de vista que, quien da vida a la enseñanza es el docente, y en este sentido, enseñanza y docente, son dos realidades interdependientes que se reclaman.

La importancia de la función docente en la UNAB, la consideramos indiscutible, dado que de la misma se espera que haga posible la formación del alumno universitario. Por ello, al profesor se le encomienda, entre otras tareas, la responsabilidad de guiar al estudiante en la construcción rigurosa del conocimiento disciplinar, del saber hacer propio de esa disciplina y de impulsar su desarrollo personal y social. En consecuencia, se le pide que sea un docente que ayude a la formación tanto de ciudadanos como de profesionales cultos, conocedores de la ciencia, con capacidad crítica y conciencia social, para que comprendan los problemas y hechos que su realidad social y laboral les muestra y se impliquen en ellos.

Estas tareas exigen así mismo, un docente universitario, que haga suyo el compromiso de educar y de formar en una sociedad inestable y conflictiva. En este sentido, la UNAB, necesita un docente que encarne en su práctica pedagógica, el conocimiento riguroso de un campo científico concreto, así como el saber enseñar ese conocimiento y contextualizarlo en la realidad social actual. Además, ese docente ha de tener las más altas condiciones personales para que su actuar sea un ejemplo vivo del compromiso ciudadano y de una vida ética.

El desempeño de todas estas tareas que se le asignan y exigen al docente, implica también un tipo de formación específica del profesorado universitario, que tiene que incidir en todo lo que hemos venido diciendo hasta ahora y que potencie en los docentes el desarrollo de actitudes flexibles y fomente la necesidad de cambio continuo, para, entre otras cosas, poder estar a tono con el progreso de la ciencia, la tecnología, y de la realidad social.

El trabajo que aquí se presenta tiene como objeto de estudio la enseñanza. Para abordar su estudio, hemos desarrollado distintas acciones

que se encuentran condensadas en los apartados que siguen, a saber: un primer capítulo denominado Reflexiones teóricas en torno a la enseñanza, segundo, proceso de la investigación, el tercero referido al análisis de la información, y los dos últimos, cuarto y quinto a la interpretación de resultados y conclusiones respectivamente.

3. REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA

Hay muchas formas de acercarnos a la enseñanza y comprender las acciones de los docentes. Una manera genérica es abordar la enseñanza como concepto, siguiendo las definiciones que se han producido y, comprobar, la multiplicidad de enfoques e interpretaciones que en este momento configuran una amplia polisemia alrededor de este.

En este sentido, Zabalza (1988), nos dice que la concepción de enseñanza depende de los modelos teóricos que maneja cada autor, que, en esencia, muestran determinados aspectos que han sido objeto de análisis por dichos autores.

Fenstermacher (1997), nos propone un concepto genérico de enseñanza caracterizado por la participación de dos ó más personas co-implicadas de alguna manera. Una de las personas está en posesión de un contenido, representado en unos conocimientos, habilidades, valores ó creencias, que intenta compartir a través de una relación establecida con este propósito. Con esta concepción básica, podemos acercarnos a distintas formas del concepto, dado que aunque el campo desde el que se mire sea diferente, la base del significado mantendrá siempre las mismas características. Así podemos incursionar por diversos campos del saber, para tener perspectivas diferentes, por ejemplo, desde una perspectiva sociológica, filosófica, didáctica, o sicológica.

Desde la perspectiva sociológica, Fenstermacher (1997), nos dice que los sociólogos hacen elaboraciones estructurales y funcionales, que muestran

las relaciones de la enseñanza con suprasistemas de tipo ideológico, político y económico.

Una perspectiva filosófica, señalaría elaboraciones de orden moral, al referirse a la enseñanza como actividad que ejerce influencia en la vida de los seres humanos. Con este enfoque Contreras (1994:41), nos recuerda que en esta actividad *"una persona controla temporalmente el funcionamiento de otra persona"*. Por lo que la práctica didáctica ha de garantizar el más elevado respeto por el desarrollo autónomo de los individuos y por su dignidad.

Dentro de esta misma perspectiva, el enfoque ético se preocupa por la calidad de los procesos educativos (Pérez Gómez, 1998), dado que intenta mantener el deber ser de la educación y de las acciones que la desarrollan. Igualmente el carácter intencional de la actividad de la enseñanza, traducido en los fines y objetivos, entraña dimensiones éticas, políticas y bases ideológicas.

Una perspectiva didáctica, supondrá elaboraciones que tienen que ver con la interrelación de objetivos, contenidos, medios, comunicación, acción y organización (Gimeno,1985). Con esta mirada, la práctica que genera esta interrelación, deberá revisar las consecuencias que supone tomar decisiones en un componente del proceso, para el proceso mismo. En otras palabras, "*cualquier intervención práctica debería suponer la búsqueda de coherencia interna entre los diversos componentes del modelo*" (Montero, 2000:235).

Desde una perspectiva psicológica, podemos tener, entre otras, una mirada de la enseñanza, con un acento tecnológico, enfoque que promueve una actividad centrada en la organización de los contextos y en la administración de refuerzos para la búsqueda de la eficacia (Pérez Gómez, 1998).

La práctica que pone en escena esta forma de enseñar se instala en la vertiente del conductismo, y ha tenido mayor aplicación en los programas de

refuerzo, en la enseñanza programada, y/o en programas de modificación de la conducta, entre otros.

En tiempos más recientes, la teoría constructivista ha contribuido a modificar la práctica de la enseñanza, aportando un elemento básico al quehacer docente: la actividad del alumno como vehículo de construcción del conocimiento.

Se derivan de esta teoría la enseñanza activa expresada en métodos como Centros de Interés, Método de Proyectos, Resolución de Problemas entre los más comunes. La concepción constructivista de la enseñanza ha tenido como fuente de inspiración, entre otras, la teoría genética de Piaget, la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría sociocultural aportada por Vygotsky y teorías referidas a factores emocionales (Marchesi y Martín, 1998).

Marchesi (1998), nos acerca a otras concepciones de enseñanza relacionadas con la competencia del profesor en el sentido del trabajo que lleva a cabo y el tipo de intervención que desarrolla para abordar sus funciones. Desde esta perspectiva presentamos tres concepciones elaboradas por el autor.

La enseñanza como trabajo: el docente es un trabajador que asume la responsabilidad de desarrollar un programa que ha sido establecido y elaborado por instancias externas a él. Así ejecuta unas tareas según las instrucciones que se le señalan y dirigen. Su tarea es limitada al ejercicio de unas funciones.

La enseñanza como oficio: la enseñanza es desarrollada por un docente conocedor de unas técnicas especializadas con las cuales hace un trabajo artesanal, que requiere el desarrollo de unas acciones técnicas calificadas.

La enseñanza como profesión: esta enseñanza supera el trabajo del docente ejecutor de técnicas especializadas, porque demanda la habilidad para

determinar cuándo y cómo aplicar dichas técnicas. Requiere de un amplio conocimiento teórico que informe el análisis de las situaciones que se presentan para llevar a cabo una acción coherente, responsable y profesional.

Estas formas de concebir la enseñanza, nos dice el autor, no se encuentran en estado puro en la realidad de los centros educativos, es decir, no se ejecutan de manera única o específica, sino que se pueden dar con cierta interdependencia, dada la compatibilidad de sus características. Algunas veces los docentes, ostentan rasgos de trabajadores, otras, rasgos profesionales para mantener su capacidad de decisión, y en otras matizan sus prácticas con cuotas de creatividad y de reflexión.

Por su parte Pérez Gómez (1998), siguiendo a Scardamalia y Bereiter (1989), nos acerca a otras formas de entender la enseñanza, concepciones que a su juicio, son las más representativas dado que han permanecido en la práctica aún en estos momentos. Entre ellas, la enseñanza como transmisión cultural, la enseñanza como entrenamiento de habilidades, la enseñanza como fomento del desarrollo natural, y la enseñanza como producción de cambios conceptuales.

La enseñanza como transmisión cultural: esta concepción parte del supuesto de que el conocimiento elaborado por el hombre, acumulado y depurado a través de la historia y de las comunidades científicas, se ha de transmitir a las nuevas generaciones, a través de la enseñanza formal con el propósito de conservarlo. Esta acción ha sido encomendada a la escuela y al maestro como representantes del ámbito educativo formal, acción que ha hecho de las escuelas y del hacer del maestro, una tarea orientada a la transmisión de los conocimientos que hacen parte de la cultura.

Corresponde al enfoque conocido como tradicional, centrado en el desarrollo de contenidos y que deja de lado el trabajo sobre habilidades de orden cognitivo y valorativo que fortalecen en los estudiantes la comprensión

significativa y el desarrollo armónico de las diferentes dimensiones del ser humano.

El principal problema que se ha planteado a esta perspectiva de la enseñanza, ha sido el tratamiento homogéneo de los distintos contenidos científicos que se enseñan, lo que imposibilita tratarlos, teniendo en cuenta las condiciones de enseñabilidad de la ciencia y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

La enseñanza como entrenamiento de habilidades: a partir de las dificultades que origina la enseñanza transmisionista y como respuesta a la necesidad de dar paso a aprendizajes más en consonancia con la época postindustrial, caracterizada por la amplia producción de conocimientos, surge una modalidad de enseñanza que se apoya en el entrenamiento *"de habilidades y capacidades formales desde los más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación..." (Pérez Gómez, 1998:80).*

El problema que se ha planteado a este enfoque es la poca vinculación de contenidos y del contexto al desarrollo de las habilidades. Una formación descontextualizada e informada sólo por el desarrollo de habilidades, puede convertir los procesos de enseñanza en la búsqueda de resultados desde la perspectiva eficientista.

La enseñanza como fomento del desarrollo natural: nos dice el autor que este tipo de enseñanza tiene su origen en la teoría de Rousseau (1761) ampliamente reflejada en su obra "*Emilio o la educación*". Esta teoría se fundamenta en la importancia de respetar y cultivar las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje y considera que la enseñanza debe posibilitar el desarrollo espontáneo del niño.

Pérez Gómez (1998), explica que este enfoque aunque no tuvo tanto seguimiento en la práctica pedagógica, sí ha impregnado el pensamiento pedagógico de algunos docentes y de la comunidad educativa.

El principal problema de esta línea de trabajo es su "carácter idealista". El desarrollo del ser humano no se puede separar del contexto en el cual se halla ni de las interacciones que establece con él; tampoco se pueden negar los intercambios con un mundo material y social que ejerce su influencia de manera importante.

La enseñanza como producción de cambios conceptuales: este enfoque se fundamenta en planteamientos de Sócrates, Piaget, y corrientes neo-piagetianas, quienes consideran el aprendizaje como un proceso de transformación. El alumno es un procesador de la información y el docente *"un mero instigador de ese proceso a través del cual se transforman los pensamientos y creencias del alumno"*. (Pérez Gómez, 1998:81).

Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en el desarrollo de capacidades del individuo, olvidándose del valor de los contenidos culturales. De esta manera las acciones didácticas han buscado el desarrollo de las capacidades formales y con menor relevancia los contenidos de la cultura, constituyendo un problema de desequilibrio en la formación de los alumnos.

Estas consideraciones sobre la enseñanza nos muestran concepciones que han marcado un énfasis o una forma de la práctica docente que ha dejado su impronta en muchos escenarios y en varias generaciones estudiantiles. La enseñanza universitaria, no está exenta de estas tendencias, pero sobre todo se ha asentado en sus claustros la enseñanza transmisionista que ha marcado igualmente consecuencias en los estilos de enseñanza y en los aprendizajes (Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES,1997; Fernández Pérez,1995; Bricall, 2000).

Así mismo, consideramos que estas diferentes formas de ver y de concebir la enseñanza han ido constituyendo enfoques más amplios, que recogen determinadas características de las acciones de los docentes y de las teorías que sirven de marco a esas actuaciones, los cuales serán objeto de análisis en el siguiente apartado.

3.1 Perspectivas de la enseñanza

En este apartado pretendemos hacer un breve planteamiento sobre los enfoques que ha tenido la práctica de la enseñanza. Estos enfoques nos facilitan hacer un acercamiento a la enseñanza desde dimensiones que han adquirido mayor relevancia en la actualidad, en función de los modelos de práctica que privilegian. Entre ellos vamos a abordar tres enfoques que a nuestro juicio representan modelos de práctica docente contemporáneos: la dimensión técnica, la dimensión práctica y la dimensión crítica.

3.1.1 La enseñanza como actividad técnica

La perspectiva técnica sobre la enseñanza parte del supuesto de que los procesos con los cuales se enseña, son susceptibles de entenderse, conducirse y explicarse de manera rigurosa, objetiva, y científica. Con ello se regula la práctica, la construcción científica de los programas curriculares y la gestión eficaz de las instituciones educativas (Pérez Gómez, 1998).

En consecuencia, el objetivo en el que se justifica este enfoque tiene que ver con la búsqueda de la eficacia, por lo que la intervención docente es orientada a la consecución de objetivos centrados en el rendimiento, a través de la elección y aplicación rigurosa de estrategias y procedimiento.

> *"El objetivo prioritario desde esta perspectiva es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica, que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico".* Pérez Gómez (1998:96).

La enseñanza y el aprendizaje se contemplan como parte de un sistema controlable, reduciendo las dificultades de la educación a problemas técnicos cuya solución se puede buscar mediante la aplicación de la técnica educacional; así, el valor del trabajo del profesor se circunscribe al conocimiento de la técnica, de los medios y su aplicación. De igual forma, el supuesto sobre la eficiencia del proceso de enseñanza, parte del conocimiento científico que ha sido elaborado por expertos externos al docente, y la eficacia del trabajo del docente se establece por la aplicación de pautas y técnicas dadas desde afuera (Ferreres,1999).

El papel fundamental del profesor desde esta forma de entender la enseñanza, es el de ser transmisor de conocimientos a través de unas normas que han sido preestablecidas y señaladas, actuación que hace que se conciba al docente como un técnico, y a su actividad como el despliegue de competencias instruccionales (Jiménez y Santos, 1999) .

Así mismo, Carr y Kemmis (1988), nos plantean que el rol del profesor desde la óptica tecnológica adquiere las siguientes características:

- Los profesores se convierten en actores sobre un escenario. También aparecen como obreros de una fábrica.
- Reciben información sobre proyectos educativos hechos por especialistas pero los docentes no participan en él.
- Aplicadores netos de los currícula elaborados por expertos, sin la posibilidad de desarrollar sus propias ideas educativas.

Estos autores confirman claramente una práctica despersonalizada, que admite al docente, ser ejecutor de unas ideas que no son suyas, ni se hacen suyas en el proceso. Este proceder matizado con comportamientos acríticos, subordinan el hacer de los profesores a la influencia de expertos ajenos a los procesos educativos concretos, e impiden revisar la propia práctica como objeto de conocimiento y de desarrollo pedagógico.

Con esta mirada, Santos Guerra (1994), describe la concepción del profesor y de su rol, desde la perspectiva técnica de la enseñanza, descripción que recoge y amplía las características que se han venido planteando:

- El concepto de buen profesor reposa en el conocimiento y ampliación de normas emanadas de teorías construidas desde la investigación realizada por expertos.
- Debe dominar las teorías elaboradas por los especialistas y ejecutar los procesos que de ellas se derivan.
- La función del profesor, su tarea, está subordinada a los hallazgos de investigación realizados desde fuera. Esta perspectiva no concibe al profesor como investigador de su propia práctica.
- En la función del profesor no importa el conocimiento de los fenómenos educativos, sino el conocimiento de las técnicas para operar en él.
- La función del docente se concibe como una actividad de carácter instrumental y los problemas que surgen como instrumentales y técnicos.

Así como estas perspectivas muestran directrices sobre el trabajo del docente, con sus respectivas consecuencias en el desarrollo de la enseñanza, vemos necesario hacer referencia al currículo. El currículo entendido de esta manera, constituye un aprovisionamiento de contenidos para guiar a los profesores, donde lo importante es el cúmulo de contenidos para lograr unos fines. Según Ruiz de Gauna (1997), constituye un conjunto de proposiciones y prácticas lineales orientadas al producto.

El desarrollo curricular está orientado por objetivos minuciosamente establecidos con antelación y de manera genérica (no importa las condiciones del contexto, siempre están determinadas y concebidas para poblaciones supuestamente homogéneas), señalando así el rumbo de las prácticas, de las

que se espera, informen sobre los aprendizajes logrados a la luz de los objetivos propuestos.

Esta postura facilita el auge de un sistema de comercialización; los currículos hechos por especialistas se han vendido a las instituciones educativas como garantes de contenidos y actividades, en forma de libros de texto para alumnos, y como guías para los docentes.

La principal aportación en la línea curricular con el sesgo técnico lo constituye la obra de Taylor, quien señaló las dimensiones que debe incluir un currículo, a saber: objetivos que se quieren lograr, experiencias educativas para alcanzar su logro, organización de las mismas y determinación del logro de los objetivos. El tipo de trabajo que propicia el enfoque señalado, promueve el surgimiento de distintos problemas, entre ellos, el encasillamiento de la realidad del aula en esquemas y en generalizaciones que dan lugar a un actuar docente, guiado por concepciones y normas concebidas desde el exterior. Igualmente la intervención técnica, parte del supuesto de homogeneidad tanto en los alumnos como en los procesos y en los contenidos, factor ampliamente reprobado desde las teorías científicas del desarrollo y del aprendizaje.

El problema fundamental, nos dice Pérez Gómez (1998:97):

> *"Es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos... la realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante y cargada de opciones de valor".*

Si bien las críticas que se le hacen a este enfoque nos muestran de manera justificada los problemas que afloran en esta forma de trabajo, habrá que entender que la práctica pedagógica no descarta la utilización de la técnica como instrumento derivado de un estudio científico. En muchos aspectos del trabajo docente se requiere su aplicación, pero con el respaldo del conocimiento que avale su uso y que permita actuar en un marco reflexivo de la práctica. Visto dentro de este contexto, la técnica es útil y aplicable, y con

mayor aprovechamiento cuando es fruto del conocimiento pedagógico que el docente ha elaborado a partir de la reflexión de su quehacer práctico.

3.1.2 La enseñanza como actividad práctica

Frente al denominado enfoque técnico de la enseñanza se plantea el enfoque práctico, que nos acerca a la consideración de la educación y de la enseñanza como una actividad práctica, y de la teoría educativa como promotora de la reflexión en y desde la práctica educativa.

Esta corriente irrumpe con los trabajos de Schwab (1985), como reacción a las concepciones curriculares seguidas en aquel entonces. Con ella se explicita el planteamiento de lo práctico y se vuelve la mirada a la vida escolar como núcleo de reflexión curricular y a la *"esencialidad del juicio práctico como arte de elaboración del currículo"* (Carr y Kemmis , 1988:36).

En Gran Bretaña, Stenhouse aboga por la necesidad de reconsiderar la acción educativa como acción práctica, y de retomar al docente como figura central de la actividad del currículo; una forma de consolidar estos supuestos fue el impulso que el mismo Stenhouse (1975), dio al movimiento del profesor, como investigador de su propia práctica.

La perspectiva práctica descansa sobre algunos presupuestos como la imposibilidad de sistematizar el mundo social con una pretensión técnica, dada la complejidad de la vida social, así como el carácter abierto e indeterminado de los acontecimientos escolares (Carr y Kemmis,1988) en la cotidianidad de las aulas, y la imposibilidad de controlar por completo los acontecimientos de la clase.

Con esta óptica y siguiendo a Carr y Kemmis entendemos que:

> *"bajo el punto de vista práctico los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas de medios/fines en que éstos queden totalmente claros y definidos, junto con las posibles*

alternativas (técnicas) que permitan alcanzarlos. Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico" (Carr y Kemmis, 1988:53).

Igualmente, la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los procesos que se desarrollan en las aulas de clase, asumen determinadas características que exigen una actuación del profesor acorde a las circunstancias y a las condiciones. Santos Guerra (1991), nos señala cinco ejes que caracterizan la vida del aula como un ámbito impredecible, único y cambiante que confirman la necesidad de replantear los procesos que se desarrollan en este ambiente y las formas de acercarse a ellos:

- La vida del aula es singular, no repetible: los ámbitos no son comparables, cada aula responde a una configuración a un contexto, a unas circunstancias.
- La vida del aula es cambiante, no estática. La vivencia del aula es única y circunstancial, responde a un momento, por ejemplo, a un día, a un año, a una fase del curso.
- La vida del aula es polisémica, no aséptica; hace referencia a la presencia y encuentro de valores desde diversas fuentes: los profesores, los alumnos, la administración educativa, la sociedad, la institución, entre otros.
- La vida del aula es heterogénea, no uniforme; está compuesta por personas con características, intereses y expectativas diferentes.
- La vida del aula es incierta, no segura; cada momento que la constituye está matizado por situaciones y eventos impredecibles.

El acto de enseñar es único y su práctica excede, en variadas ocasiones, a las teorías y enfoques proporcionados desde la ciencia educativa. Muchas veces los docentes nos hallamos ante situaciones que han sido pensadas para llevarlas a cabo de una manera, pero ya en la realidad del aula,

cuando las llevamos a la práctica su realización adopta otras formas que difiere de la previsión original.

Estos hechos reiteran el concepto de enseñanza como actividad práctica, caracterizada por la incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad, impredictibilidad, urgencia, inmediatez (Pérez Gómez,1998). El profesor debe enfrentarse a estas situaciones y resolver los problemas prácticos que se le presentan: lo que desmitifica la acción de la enseñanza como la puesta en escena de técnicas desarrolladas por especialistas.

En consecuencia, el papel del docente desde la perspectiva práctica desborda con amplio margen, el trabajo de un técnico, para proyectarse como un práctico que afanosamente busca y ejecuta distintos comportamientos, para asumir de la mejor manera las tareas de la enseñanza, desde la complejidad de las aulas de clase, y construir desde ahí, un saber hacer.

Con esta mirada Pérez Gómez (1988:134), nos pone de relieve que:

> *"con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas".*

En este sentido, Montero (2000:124), señala que el papel del docente, y la enseñanza han sido designados como:

- *El profesor como investigador en el aula.* Stenhouse (1975);
- *La enseñanza como arte.* Eisner (1980, 1998, ;Stenhouse (1998);
- *La enseñanza como un arte moral.* Tom (1986);
- *La enseñanza como una profesión de diseño.* Yinger (1986);
- El profesor como *profesional clínico.* Clark (1983), Griffin (1985);

- La enseñanza como proceso de *planificación de toma de decisiones.* Clark y Peterson (1997);
- La enseñanza como *proceso interactivo.* Holmes Group Report (1987);
- El profesor como *práctico reflexivo*. Schön (1983, 1992, 1993).

Con esta última metáfora, Schön (1983) nos sitúa frente a un concepto básico del pensamiento práctico: la reflexión como vehículo para la construcción de conocimiento sobre la práctica, señalando que: "*el profesor debe mantener una conversación reflexiva con una situación única e incierta*". (Schön 1983:130).

El diálogo continuo con la realidad práctica a través de los procesos de reflexión *en la acción y sobre la acción,* constituye una ardua tarea de revisiones y ajustes que permite relacionar factores de la práctica como el diseño de la enseñanza, los materiales de clase, el comportamiento de nuestros alumnos, las condiciones contextuales, nuestro conocimiento y nuestra habilidad profesional. (Montero, 2000).

El acto reflexivo del docente se constituye en un componente fundamental de la acción práctica como camino para construir conocimiento. Se hace realidad si en los diferentes momentos que componen la acción del docente, emerge, como elemento que vincula el pensamiento y la acción, las ideas con la práctica, dentro de los marcos competenciales que el docente maneja, tanto para las fases preactiva e interactiva como postactiva de la enseñanza.

Esta condición de la práctica docente que implica pensar sobre lo que se hace, analizarlo y valorarlo, se contrapone a la actuación del técnico. Mientras que en éste se prioriza poner en marcha la planificación de la enseñanza para la búsqueda de la meta prefijada, el práctico reflexivo (Schön) lo asume como:

> *"algo provisional, que debe ser puesto a prueba en la misma práctica, a la implementación crítica y como medio para estudiar los problemas de la enseñanza"* (Stenhouse, 1998:134).

Podría decirse que la actuación del docente a través de la enseñanza que desarrolla, traduce de una forma determinada el currículo, lo lleva a la práctica y éste es al mismo tiempo el *"medio a través del cual puede aprender su arte de profesor... porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás"* (Stenhouse,1998:140).

Finalmente y para recoger lo que hemos venido exponiendo sobre el concepto del profesor desde la perspectiva práctica, hemos de decir que nos situamos frente a una persona capaz de vivir ese diálogo permanente del que tanto nos hablan, Carr y Kemmis (1988), Schön (1998), Stenhouse (1998) y con él, construir una nueva mirada sobre los sucesos, alimentar la búsqueda constante de explicaciones a los porqués que a diario nos surgen y además crear y recrear alternativas, guiadas por la reconstrucción y valoración de los procedimientos que le son propios.

Estamos ante un docente que se ocupa de analizar su práctica, de contrastar el qué de su enseñanza con el para qué de la misma, articulando intenciones con procesos, en el marco de un aula concreta, con alumnos concretos. En palabras de Schön (1998), un docente *que reflexiona a cerca de su acción,* y está en el camino de investigar, y sobre manera, de ser investigador de su propia práctica.

La práctica de estos docentes va acrecentando habilidades y aptitudes que perfilan un saber y un saber hacer con especial competencia, que les permite resolver situaciones de la enseñanza que por su complejidad, o por las circunstancias, demanda una cuota de ingenio personal bastante alta. Estos matices nos acercan a la expresión metafórica de la enseñanza como arte.

Esta metáfora de la enseñanza como arte traduce el supuesto que considera a la enseñanza como una situación susceptible de ser mejorada continuamente. Esta forma de entender la enseñanza ha sido propuesta por varios autores, entre ellos, Stenhouse (1998) y Eisner (1998), quienes asumen que la acción del docente, debe dirigirse a mejorar de manera constante su propia práctica.

Para Stenhouse (1998), el calificativo de buena enseñanza, sólo se puede dar a aquella que está orientada a perfeccionar cada una de las acciones con las cuales se lleva a cabo, a la búsqueda intencionada de diferentes formas de práctica que permitan desarrollarla cada vez, de mejor manera. Entiende la enseñanza como un proceso experimental, susceptible de perfeccionarlo desde la individualidad y particularidad de las acciones que desarrolla el docente. Le otorga a cada momento de la enseñanza un carácter provisional, impredictivo, con buenas dosis de espontaneidad, características que la distancian de la rigidez de esquemas y de reglas preestablecidas. En palabras de Stenhouse (1998:141):

> *"La enseñanza constituye un arte en el sentido de que la inversión en destreza personal es elevada en proporción con la inversión en conocimiento. Un enseñante puede adiestrarse a sí mismo por la práctica como puede hacerlo un bailarín o un poeta".*

Las características mencionadas (experimental, impredictiva y provisional) nos llevan a entender que la enseñanza no es un ejercicio improvisado. El tener estas condiciones exige un conocimiento que dé estructura científica al acto de enseñar, y que al ser puesta en escena, las acciones tiendan a la confrontación y comprobación de esa particular estructura. Por tanto, la práctica experimental es una práctica preparada e informada por unos referentes científicos que le dan forma y sustento a la acción docente.

El docente, que en el día a día ejercita y perfecciona sus destrezas de igual manera que el artista (pintor, poeta, músico), crea su propio estilo didáctico. Logra imprimir a su práctica un sello muy particular que va configurando, con su forma personal de enseñar, un modo de hacer pedagógico, iluminado por su propio juicio, por la indagación continua y por la recreación de posibilidades de mejora y crecimiento. En este sentido, Stenhouse (1998:143) considera que *"la enseñanza se torna en expresión de uno mismo en vez de permitir la de los demás".*

Entender la enseñanza como un momento único, situacional, nos remite a pensar que el trabajo del profesor puede realizarse cada vez de manera distinta, en función del contexto y de las circunstancias en las cuales desarrolla sus actividades de enseñanza. Cada situación está caracterizada por la particularidad de la vivencia, lo que puede llevar al docente a plantear en muchos momentos de su práctica, acciones que parecen no estar sustentadas desde lo pedagógico, pero que dado las características del momento, opta por realizarlas casi de una manera espontánea.

Es allí, en ese espacio, donde se pone a prueba la capacidad creativa del profesor, acción que se va consolidando a través de la reflexión continuada de las ideas que surgen, y en el ejercicio de las mismas, pero siempre desde los marcos de una acción pedagógica. Así, lo circunstancial puede poner a prueba conocimientos previos, y lo impredecible del momento, llevar a actuaciones inesperadas. Estas acciones reflexionadas posiblemente ayudan al docente a construir conocimiento pedagógico.

Marcelo (1994:74), nos confirma que este estilo de enseñanza vehicula de alguna manera el deseo de aprender de los docentes. Con este sentido expresa que:

> *"La enseñanza es un arte por la simple razón de que el deseo de aprender, está fuertemente afectado por la conducta del profesor. Por tanto, para conseguir su propósito, los profesores con talento hacen uso no sólo de los principios*

pedagógicos, sino también de acciones que provienen del desván de las ideas".

Las anteriores reflexiones sobre la enseñanza como arte sugieren pensar en el arte de la enseñanza como un elemento importante de la acción docente, cuando ésta significa esfuerzo, aprendizaje, cambio, perfectibilidad de la acción; ahora bien, ampararse en una concepción vaga de este enfoque apartada del sentido de cambio y conocimiento puede llevar a reducir el acto de enseñar a lo espontáneo y circunstancial, perdiendo el carácter pedagógico que debe tener la enseñanza.

Con relación a este aspecto Montero (2000:241), señala algunos riesgos que las inadecuadas interpretaciones sobre la metáfora pueden dar lugar:

- *Renuncia a considerar la enseñanza como constructo teórico, con la dificultad de progreso científico.*
- *Tras la metáfora se puede ocultar la defensa de la improvisación y el todo vale.*
- *El regreso a un cierto misticismo (pensamiento débil) predominante en otras épocas y a la ideología solapada.*

Sin embargo, si volvemos a la significación que Stenhouse le imprime, vemos cómo el énfasis se hace en la labor del docente, como trabajo de indagación constante para mejorar lo que hace en las aulas, y de búsqueda permanente, para perfeccionarse y lograr ser Maestro en su ejercicio.

> *"Queda abierto el camino para divulgar la idea del profesor como artista, con la connotación de que los artistas ejercen una autonomía de juicio basada en una Investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte"* (Stenhouse, 1998:152).

3.1.3 La enseñanza como actividad crítica

La enseñanza como actividad crítica encuentra su orientación en la teoría crítica. Por teoría crítica nos dice Rodríguez Rojo (1997:35), "*se entiende el pensamiento de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, que intentaron revisar el marxismo y hacer de él una nueva lectura capaz de responder, más satisfactoriamente a la problemática social*".

Los aportes de la teoría crítica a la educación ofrecen una importante fuente de teoría y práctica para reconsiderar la educación y la enseñanza como opciones de transformación de la sociedad. Autores como Carr y Kemmis (1988), Freire (1986), Rodríguez Rojo (1997), reflejan importantes planteamientos en este sentido.

Carr y Kemmis (1988), por ejemplo, se sitúan desde los procesos de la investigación acción educativa, como camino para transformar las prácticas sociales y mejorar la práctica educativa. Esta propuesta estructurada en la indagación autorreflexiva a través de ciclos sucesivos de planeación, acción, observación y reflexión, indica a la práctica docente una forma de mejorar los procesos de enseñanza cuando el docente la hace suya de manera intencional con una actitud investigadora de su práctica.

Freire (1986), con una profunda reflexión sobre la educación como práctica crítica, nos dice que educar es una forma de intervenir en el mundo. Su pensamiento sobre la enseñanza, remarca que para enseñar debemos ser críticos, tener una posición ante el mundo y reflexionar sobre la práctica educativa. Además, su teoría hace énfasis en que los educadores críticos han de rechazar cualquier forma de discriminación, reconocer y admitir la identidad cultural y estar convencidos que el cambio y la transformación son posibles. La teoría crítica desde el pensamiento de Freire (1986), nos aporta los conceptos de enseñanza problematizadora y enseñanza bancaria, esta última, como opuesta a una enseñanza crítica.

Rodríguez Rojo (1997:31), por su parte, se sitúa en la teoría de la acción comunicativa y desde esta vertiente nos habla de "*liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras sociales*".

Desde esta perspectiva, plantea la enseñanza como proceso que ha de orientarse por la búsqueda de la racionalidad emancipadora, esto es, dirigir la acción didáctica para transformar al alumno, para posibilitar su cambio. Queda claro, nos dice Rodríguez Rojo (1997:41) "*que enseñar es transformar, es decir, emancipar.*"

En consecuencia, entender la enseñanza desde la perspectiva que nos aportan los autores, nos ubica ante un proceso que promueve la transformación de estudiantes y docentes. Se trata de un cambio permanente de pensamiento, de actitudes, de creencias, en contacto también permanente con su realidad y su vida cotidiana.

Destacamos la importancia que adquiere en este enfoque, el desarrollo del pensamiento, de la razón, así como el potenciar la autonomía responsable, todo ello matizado con el fortalecimiento de la afectividad y de los sentimientos. Situarnos desde esta perspectiva, nos permite poner de relieve cómo concebimos la relación entre educación y enseñanza, para que la práctica educativa se impregne del sentido de transformación tan relevante en este enfoque.

En consecuencia, entendemos que la educación está orientada a la formación del ser humano, a su perfectibilidad y autonomía. Concebimos la formación como la razón de ser de la educación. Con esta mirada, nos planteamos que tanto la educación como la formación buscan que el ser humano se construya así mismo se perfeccione cada vez más, y en consecuencia, se transforme. La educación como acción externa al individuo orienta y dirige los procesos formativos y la formación como proceso interno

del individuo, propicia la construcción de esa forma deseada desde la intención educativa.

Hemos puesto de relieve que la formación es el fin supremo de la educación, precisamente porque esa intención es la que le da sentido a las acciones educativas, intención que se expresa muchas veces como sueños, utopías, o como la esperanza de tener seres humanos mejor formados y mundos más civilizados.

Con esta postura negamos rotundamente la aceptación de las acciones y de las intenciones que no estén al servicio del engrandecimiento del hombre, y que pueden hacer parte de las intenciones de conglomerados interesados en mantener un estado de conveniencia. Con esta perspectiva Freire (2001:112), nos recuerda que:

> *"El sueño de los que hoy niegan a la práctica educativa cualquier relación con sueños y utopías, como el sueño de la autonomía del ser, que supone la asunción de su responsabilidad social y política, el sueño de la reinvención constante del mundo, el sueño de la liberación, el sueño, por tanto de una sociedad menos desagradable, menos malvada, es el sueño de la adaptación silenciosa de los seres humanos a una realidad considerada intocable".*

Ahora bien, la intención educativa, *"determina la esencia misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus propósitos, finalidad y objetivos educativos como en sus contenidos"* (Marcelo, 1994:69).

Toda intención educativa se traduce en los procesos de enseñanza. Creemos que enseñar es concretar de forma sistemática el sueño educativo en acciones reales, en instituciones reales, con alumnos reales, y con docentes concretos. Consideramos que no podemos hablar de una práctica educativa si las acciones del docente no traducen la intención educativa, como tampoco

podemos desarrollar acciones realmente educativas en el aula, desconociendo el norte y el sentido de lo educativo.

Educación y enseñanza son acciones interdependientes, una es complemento de la otra. Educar es guiar, orientar. Enseñar es hacer visible esa guía, esa orientación, es hacer realidad la educación. En la práctica, educar y enseñar se funden, se hacen una sola, se pierden sus fronteras y sus límites.

La perspectiva que asumimos fusiona educación y enseñanza. La educación por ser un concepto amplio se puede generalizar y concretar poco, sobre todo en las aulas universitarias, donde la realidad muestra *"una enseñanza destinada a grandes magnitudes de alumnos y parcialmente ineficaz para la consecución de su misión"* (Michavila, 2000a:20). La enseñanza sola, podría significar un concepto restringido y por lo tanto, dirigirse más hacia el desarrollo de unas dimensiones del ser humano olvidando otras.

En consecuencia, en nuestro planteamiento hablamos de una enseñanza educadora, porque la acción que la encarna, debe estar impregnada del sentido educativo que la misión de enseñar le atribuye, y por tanto, debe constituir una tarea de fe en el hombre y en sus posibilidades de crecimiento. Esto es una enseñanza para educar, para hacer crecer a los estudiantes como personas autónomas.

La enseñanza es la acción del encuentro donde convergen intenciones y sueños de quienes participan en ese encuentro. La educación es el proyecto, es el marco de las acciones educativas y por lo tanto de los sueños. La práctica educativa desarrollada por el docente, posibilita a los educandos el acceso a ese proyecto, pero sobre todo los posiciona frente a él, para que sea asumido como propio.

En este trabajo equiparamos el término docencia con enseñanza y definimos como docente a la persona que hace docencia, es decir a la persona que enseña.

El hacer del docente lo entendemos como práctica docente y a ésta como las acciones con las cuales el docente enseña de manera habitual, en su cotidianidad lo que es conveniente para sus alumnos, y lo que además, considera que hace parte de sus propósitos académicos y personales. En este enfoque cobra una importancia notable el profesorado universitario, nos dice Benito Gómez (2004:9), quien destaca las siguientes características del docente crítico:

- *"Profesional que ayuda al estudiante a desarrollarse y a construirse a sí mismo como ciudadano; en este sentido el profesorado actúa como facilitador para que el estudiante sea consciente de las conexiones entre el entorno académico y el entorno social.*
- *Capaz de reflexionar sobre su práctica, autoevaluarse y mejorar su trabajo convirtiéndose en parte activa del proceso de evaluación.*
- *Facilitar a los estudiantes el desarrollo de destrezas que les permitan ser así mismo autosuficientes, autoevaluarse críticamente, en lo que se refiere tanto a aspectos académicos como sociales y laborales; y para hacerlo, además, en un mundo cambiante".*

La práctica docente caracterizada por este modo de actuar del docente tiene un sentido transformador y emancipador. Sin embargo, y como ya lo hemos expresado en párrafos anteriores, es una práctica matizada por las concepciones que el docente tiene sobre sí mismo, sobre su trabajo, la enseñanza, el mundo, el alumno, lo que hace que las acciones de la enseñanza, se lleven a cabo desde perspectivas personales. Esta forma personal, genera consecuencias formativas y constituye también intenciones implícitas, o no, de la práctica.

Por ello, el docente desde la perspectiva crítica ha de preocuparse por conocer y entender, cuáles son las concepciones, valores, principios y actitudes que perfilan su quehacer pedagógico. En este sentido Carr y Kemmis (1988:104), nos dicen que " *desde el punto de vista crítico, el enseñante tiene que desarrollar un entendimiento sistemático de las condiciones que*

configuran, limitan y determinan la acción de manera que le sea posible tener en cuenta esos factores limitativos".

Estas ideas nos sitúan en el terreno del autoentendimiento de las acciones y de la reflexión sobre ellas. La práctica constante de un proceso autorreflexivo riguroso, ha de conducir a desvelar aquellas prácticas que sólo reproducen acciones acríticas, y que por tanto, conforman acciones inadecuadas para el ejercicio de una enseñanza, que transformándose, trascienda en la formación de los estudiantes.

Resumiendo, hablamos de una enseñanza educadora que fusiona intenciones educativas y acciones, en una práctica orientada por principios éticos, morales y profesionales, que provoca en este mismo sentido, acciones en los estudiantes para fortalecer la autonomía responsable y su crecimiento personal y profesional.

Es una enseñanza que se asienta en una práctica constantemente analizada observada y reflexionada para que la intención educativa se traduzca en acciones también educativas tanto para estudiantes como para los docentes.

Los dos últimos enfoques que hemos presentado, a lo largo del apartado anterior, la enseñanza como actividad práctica, y el enfoque de este apartado, la enseñanza como actividad crítica, los consideramos complementarios. Los dos, nos sitúan frente a una práctica que busca de manera permanente su mejora y la mejora de los participantes, especialmente por la indagación constante del docente sobre lo que hace y las implicaciones de su actuación en sus estudiantes.

4. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Sobre el objeto de estudio

Este trabajo tiene como de estudio la enseñanza universitaria, entendida como aquellas acciones organizadas y sistematizadas, llevadas a cabo por un docente, con la intención de propiciar procesos de formación que generen aprendizajes sociales, personales y profesionales. En concreto y desde este marco, se trata de un estudio enfocado al análisis de la enseñanza de docentes reconocidos por sus aportes a la formación de estudiantes.

Consideramos que el tema es de gran relevancia para el campo de la educación en general y de la pedagogía universitaria en particular, en cuanto los estudios sobre las acciones de la docencia universitaria han sido abordados mayoritariamente desde una tendencia prescriptiva, más que interpretativa.

Los objetivos están relacionados con:

Objetivo general

Comprender el significado de la buena docencia a la luz de la práctica pedagógica de docentes reconocidos como formadores para aportar con criterios sustentados a los procesos de formación de nuevos profesionales.

Objetivos específicos:

- Analizar la práctica de los docentes y sus principios de acción.
- Identificar elementos de la docencia que vincula la formación personal y profesional.
- Establecer características de la dinámica interna de la práctica, y su aporte concreto a los procesos de formación.

4.2 Opción metodológica

La elección de una forma específica de desarrollar un proceso de investigación y su metodología está relacionada con la naturaleza del objeto de estudio. En el amplio universo de la investigación, coexisten múltiples maneras de estudiar los problemas; estas pueden desarrollarse desde dos grandes paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo.

El debate entre estos dos mundos de la investigación, parece estar superado. Lo conveniente es "seleccionar aquel cuyos supuestos se acomoden mejor al fenómeno que se está investigando" (Pérez Serrano 1994: 18).

En el campo de la educación ha venido ganando espacio la investigación cualitativa por cuanto facilita indagar y profundizar los significados que tienen los hechos educativos en el contexto donde se producen (Pérez Gómez, 1998). Esta forma de posicionarnos ante la realidad facilita el desarrollo de los objetivos que nos proponemos con este trabajo y acercarnos al objeto de estudio para conocer su realidad, comprenderla e interpretarla desde el particular significado que los sujetos implicados atribuyen a las acciones. En este sentido estamos de acuerdo con Erickson (1997:166-169), en pensar que:

> *"Lo que hace que un trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, no al procedimiento de recopilación de datos(...). El significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido más que al procedimiento(...) así la investigación interpretativa exige identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde el punto de vista de los propios actores".*

Hemos querido caracterizar este estudio siguiendo lo que Eisner (1998), ha determinado como rasgos peculiares de una investigación cualitativa. De su propuesta sólo hemos retomado cinco aspectos:
El estudio está enfocado a un grupo humano: profesores y estudiantes en el contexto de la universidad (UNAB).

La interpretación que hacen los investigadores sobre los fenómenos estudiados está matizada por su propia historia, esto es, su conocimiento, experiencia, concepciones, sensibilidad, entre otros.

Es un estudio de carácter interpretativo. Los investigadores han seleccionado determinados aspectos de indagación argumentando y explicando los hechos desde las cualidades de la experiencia. Los han dotado de significado, con los matices de sus propios valores que impregnan de alguna manera, todo el estudio.

En la descripción e interpretación se utiliza un lenguaje expresivo y la presencia de la voz de los investigadores en el texto (Se escribe en primera persona). Detrás de los escritos están las personas que han participado en el estudio quienes hacen presencia con sus voces y matices conceptuales.

La investigación se concreta en un estudio de caso en el contexto donde interactúan los dos investigadores y los sujetos del estudio. Por tanto, se comparten escenarios de manera permanente, permitiendo aproximarse a las experiencias, analizarlas y ahondar en los significados.

Hemos orientado el estudio con las precisiones de Stake (1998:11) quien señala que un estudio de caso es *"el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*".

4.2.1 Fuentes de información

El estudio tuvo tres fuentes de información a saber: estudiantes universitarios, docentes universitarios y documentos institucionales.

El criterio de mayor peso para la selección de los estudiantes ha sido trabajar con alumnos de semestres avanzados. Lo cual supone una población con determinado nivel de conocimiento y discernimiento sobre aspectos relacionados con su formación personal y disciplinar derivada de las acciones pedagógicas de sus docentes.

La selección de los docentes se hizo a través del análisis consecutivo de las evaluaciones docentes realizadas por autoridades académicas y por estudiantes. Igualmente, por el análisis de las experiencias que en principio

eran favorables para el fortalecimiento de los aprendizajes. Tanto alumnos como profesores corresponden a las facultades de Derecho y Educación.
Los documentos institucionales son de carácter interno de la UNAB, tales como la evaluación docente, reglamento de profesores y el Proyecto Educativo Institucional. Así mismo, documentos personales aportados por los docentes objeto de estudio.

4.2.2 Contexto

Para tener una mayor comprensión de los casos estudiados y de las interpretaciones realizadas, hemos considerado importante describir brevemente el contexto del estudio, señalando condiciones institucionales y personales.

La UNAB, es una universidad privada relativamente joven en el ámbito nacional. Sin embargo, la iniciativa de sus fundadores y, la continuada labor de sus directivas, la han ido consolidando como la universidad privada más importante del oriente colombiano.

Desde su creación, ha apostado por el desarrollo humano, social, científico y cultural de sus estudiantes, en el marco de la libertad, autonomía, igualdad, pluralidad, solidaridad y conocimiento; principios que inspiran e iluminan su quehacer institucional y académico (Proyecto Educativo Institucional 1998). Tanto sus principios, como el enfoque dado a sus programas de formación y la seriedad de los mismos, se han constituido en garantía laboral para sus egresados. Esto es, el profesional que se forma en la UNAB, tiene a su favor, la preferencia entre otros profesionales egresados de distintas universidades, para acceder a contratos de trabajo en empresas e instituciones. Factor que atrae además, estudiantes tanto locales como de otras regiones del país.

Los profesores, tres exactamente tienen formación universitaria y de postgrado. Uno de ellos es abogado y los otros, educadores Preescolares. Laboran respectivamente en el programa de Derecho y de Educación Preescolar.
Los dos programas durante el tiempo de este estudio han estado en el proceso de acreditación de alta calidad.

4.2.3 Fases del estudio

En el desarrollo de la investigación cualitativa se reconocen varios momentos o fases, que concentran tareas y acciones que difícilmente se cumplen con una secuencia lineal. En este proceso, las tareas de una fase han creado cierta interactividad con las tareas de otra fase como resultado de los análisis parciales y de las reflexiones de cada uno de los investigadores. En consecuencia, se han generado períodos de trabajo con carácter circular propio de los estudios cualitativos. Sin embargo, presentamos cinco momentos claves para el proceso:

Exploración y definición del objeto de estudio

En principio, la experiencia vivida por los investigadores en procesos de investigación anteriores, sobre docencia universitaria, permite el origen de una nueva inquietud relacionada con los procesos de la enseñanza y sus aportaciones a la formación.

Las revisiones iniciales se centraron en la búsqueda de investigaciones similares sugestivas de temas y necesidades de indagación. Igualmente, revisión de bibliografía especializada y publicaciones. Luego de un largo proceso de reflexión, se concreta el objeto de estudio en la enseñanza universitaria. Se trata de un tipo de enseñanza que a juicio de estudiantes y autoridades académicas aporta beneficios para la formación desde dos vertientes fundamentales: profesional y personal.

Planificación

Esta fase fue destinada a replantear algunos aspectos del proyecto inicial y a diseñar la forma de llevar a cabo el trabajo de campo. Las revisiones de literatura pedagógica y de investigación cualitativa junto a los diálogos

SISTEMA DE BIBLIOTECAS UNAB

establecidos con colegas, permitió analizar los objetivos que en principio se habían propuesto, la propuesta de campo e incluso precisiones metodológicas.

Otra tarea de esta fase consistió en la elaboración de cuestionarios y guiones para entrevistas como instrumentos de recogida de información y las pruebas pertinentes para asegurar su viabilidad en el trabajo de campo.

Paralelo a las acciones mencionadas, mantuvimos la lectura de documentos para fundamentar el referente teórico y, precisar aspectos importantes a los que habría que prestar mayor atención. Con ello, logramos establecer grandes categorías o unidades de estudio: acciones pedagógicas, principios de la acción pedagógica, consecuencias en los aprendizajes, dificultades significativas y procesos de construcción de conocimiento pedagógico.

Trabajo de recogida de información

Los pasos anteriores prepararon el camino para llegar a las fuentes y aplicar los instrumentos diseñados con este fin. Se realizaron veinte entrevistas en profundidad durante dos semestres consecutivos (quince a estudiantes y cinco a profesores). Este ejercicio se hizo de manera consecutiva, de tal forma que una entrevista generaba nuevas inquietudes que eran resueltas o planteadas en una nueva conversación. En simultáneo, iniciamos un primer análisis de la información que permitió visualizar vacíos de información y hacer nuevas reflexiones sobre el tema de indagación.

Con las entrevistas se mantuvo una conversación abierta y constante con los participantes, factor fundamental para acceder a manifestaciones verbales importantes y a valoraciones personales de las propias acciones.

Los cuestionarios se aplicaron al inicio del trabajo de campo y al final como medio de control de la información recogida y de los análisis que se iban desarrollando.

El análisis de contenido de los documentos partió de la búsqueda de material producido por la Unab donde se manifiesta planteamientos sobre la docencia:

Proyecto Educativo, reglamento de profesores, evaluaciones. Además de estos documentos, un instrumento valioso de información ha sido el cuaderno de notas aportado por los docentes y diarios de campo registrados por los alumnos del programa de Educación Preescolar.

4. 2.4 Análisis de la información

Para el análisis de la información procedimos en primer lugar a la reducción de la información. Esta reducción se logró con las categorías ya mencionadas, a saber:

Acciones pedagógicas (AP). Agrupamos bajo esta categoría actividades, estrategias y métodos didácticos que desarrollan los profesores en su enseñanza.

Principios de la acción pedagógica (PAP). Bajo este título se agrupan las razones fundamentales que orientan el trabajo de los docentes.

Dificultades significativas (DIS). Se agrupan factores que inciden en el desarrollo de la práctica docente, obstaculizando metas e intenciones de los docentes.

Construcción de conocimiento pedagógico (COCOP). Reunimos en esta categoría procesos con los cuales los docentes han construido conocimiento pedagógico.

Para garantizar la credibilidad de los resultados hemos seguido algunos procedimientos aportados por Guba y Lincoln (1983); Pérez Serrano (1998); Ruíz Olabuénaga (1989). Estos procedimientos son:

Trabajo prolongado en el campo de estudio. El hecho de que los investigadores formen parte de la comunidad educativa en la cual se ejecuta este trabajo, ha propiciado crear un clima de confianza y de apertura, permitiendo entrar en contacto permanente con las personas participantes. Esto ha ofrecido mayores

posibilidades de intercambiar preguntas y percepciones y confirmar o rechazar juicios. Igualmente hace posible observar aspectos de la cotidianidad que amplían la visión del estudio. Aunque la observación no haya sido declarada como instrumento oficial de recogida de información, se ha hecho espontáneamente y registrada en los cuadernos de notas.

El proceso de triangulación. Este proceso ha tomado sentido a través de distintas fuentes de información que hemos implementado, a saber, entrevistas, cuestionarios, y revisión de documentos, cuyos contenidos nos han permitido confrontar datos para acercarnos con mayor profundidad al tema de estudio.

5. Limitaciones de la investigación

La subjetividad: consideramos tanto la subjetividad de los participantes como la de los investigadores. A pesar de los procedimientos para disminuirla como por ejemplo la contrastación de los datos con los participantes, y de personas externas al proceso y, el seguimiento a la evaluación docente, no descartamos juicios que expresen las cosas desde una perspectiva reducida. A este respecto, Eisner (1998:63), parafraseando a Gombrich, nos recuerda que "*los artistas no pintan lo que ven en su totalidad, ven lo que son capaces de pintar*".

El tipo de estudio: tomar la decisión por un tipo de estudio lleva de por sí, sus propias limitaciones. Son en esta investigación, las propias de un estudio de caso desde el paradigma cualitativo.

Las características del objeto de estudio y de los participantes: Estudiar la docencia universitaria desde la óptica de docencia bien evaluada establece de por si límites que determinan la mirada. Igualmente las características de las personas que participaron en el estudio hacen que esa mirada se centre en determinados factores, y que se excluyan otros, que pueden ser significativos para la construcción de conocimiento sobre la docencia universitaria.

6. Interpretación de los resultados

> *"De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, si gue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, al ambiente adecuado, al mo mento adecuado, mediante la lectura repetida de notas, con la re flexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos es criba la hoja" (Stake, 1999:69).*

Todo proceso de interpretación, nos recuerda Eisner (1998), es un modo de hacer lectura de un contexto determinado, de descodificar los mensajes que lo constituyen, y que ayudan a entenderlo, a desvelar y a explicar los hechos. Interpretar desde la perspectiva cualitativa es hacer una lectura de procesos humanos, expresados en un discurso, llevando consigo la reconstrucción de significados.

El hilo conductor para el trabajo de interpretación lo constituye cada una de las categorías anteriormente señaladas, a saber:

Acciones pedagógicas

Principios de la acción pedagógica

Dificultades significativas

Construcción de conocimiento pedagógico

El contexto específico de este estudio en el caso del Programa de Educación es la práctica pedagógica desarrollada por las alumnas del programa de Educación Preescolar en los tres últimos semestres de la carrera.

En el caso de Derecho, son las asignaturas relacionadas con Derecho Laboral que se imparten en los semestres intermedios del programa de pregrado.

La diversidad de los campos de enseñanza abordados en esta investigación, nos obliga a presentar las categorías "acciones pedagógicas" y dificultades significativas por separado. Las demás categorías, principios de la acción

docente y construcción de conocimiento pedagógico tienen en esencia elementos comunes que nos permiten presentarlas conjuntamente.

Sobre las acciones pedagógicas

Las formas de trabajo pedagógico difieren de unos profesionales a otros, así como el contexto inmediato de la docencia. El campo del saber, el tipo de estudiante y sus formas de aprender, la conformación del grupo, los recursos, las concepciones sobre docencia, entre otros, son determinantes en las decisiones de la acción pedagógica.

6.1 Reflexiones en torno a las acciones pedagógicas en Educación

Esta práctica, en Educación, está centrada en acciones que ayuden al estudiante en práctica pedagógica a entender y visualizar sus problemas conceptuales, actitudinales y procedimentales. Para ello, se desarrollan distintas formas de trabajo pedagógico, entre la cuales se destacan procesos de enseñanza que tienen como eje la reflexión individual y colectiva. La práctica de la reflexión surge de la necesidad de los docentes participantes de asegurar los aprendizajes, a partir de la toma de conciencia de los estudiantes de las deficiencias en los ámbitos referidos.

"Un problema delicado y muy común entre los alumnos que se preparan para ser maestros, es la escasa conciencia que traen de sus propias dificultades. Aunque son de semestres avanzados, tienen muchos vacíos conceptuales que no les permite generar a su vez un saber hacer con eficiencia" (Notas de campo P1).

La inquietud central de estos docentes es la aprender a dirigir procesos de reflexión para la formación de futuros maestros; surge esta decisión a la luz de nuevas inquietudes relacionadas: ¿Es la reflexión un slogan más de los discursos de las instituciones formadoras de formadores?

¿Se acompaña la formación inicial del profesorado con procesos de reflexión rigurosos?

Cómo desarrollar procesos reflexivos desde la perspectiva propuesta por Schön?

¿Los procesos reflexivos constituyen una herramienta para acercar la teoría a la práctica y construir conocimiento pedagógico?
El modelo de trabajo de los docentes que participan en el estudio, ha querido seguir los aportes de Schön. Autor que deriva su propuesta del pragmatismo de Dewey y, de su postura frente a la racionalidad técnica, acogida por algunos programas de formación profesional sobre todo en propuestas de formación de maestros.

Sobre los aportes de Schön comparten el valor de la experiencia práctica para la formación de profesionales cuando esta es analizada, contrastada y reconstruida. En esta dinámica cobran fuerza los conceptos clave de la teoría de Schön, principalmente el conocimiento en la acción y, la reflexión sobre la acción.

Igualmente, se encuentran aspectos del trabajo de Shulman (1986), en lo relacionado con el modelo de razonamiento y acción pedagógica. La transferencia del modelo se puede observar en la dirección del trabajo de los estudiantes en las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Esto es, en los procesos que corresponden a las fases de planificación, desarrollo y reflexión sobre la enseñanza. Cabe destacar que los procesos reflexivos matizan todos los momentos desde la planificación hasta la evaluación poniendo en el ejercicio, lo que Schön ha denominado reflexión en la acción y reflexión sobre la acción ya mencionados en párrafos precedentes.

"*La práctica comprende, entre otras cosas, la planificación de la enseñanza que los alumnos han de desarrollar en las instituciones de educación preescolar. Se espera que en este momento de preparación para la enseñanza tengan claridad conceptual sobre lo que van a enseñar. Ha sido muy común encontrar problemas de comprensión sobre los temas y conceptos. Esto demanda una revisión cuidadosa de los trabajos con sugerencias muy concretas sobre las mejoras que deben hacer a la programación. Se inicia entonces, un proceso reflexivo que ayuda a transformar el plan, las propias representaciones y las*

adaptaciones pertinentes para promover el aprendizaje de un grupo de niños concreto" (notas de campo).

La interiorización o mejor la toma de conciencia de las dificultades y la superación de las mismas ha sido un ejercicio lento que puso sobre el proceso reiterados espacios de conversación, observación y estudio. La construcción de escalas de control genéricas e individuales para desarrollar procesos de autoevaluación se convirtió en un referente importante.

"Quiero resaltar el uso de la reflexión en el diario de campo, me parece que fue muy pertinente porque me ayudaba, en algunos momentos a confrontarme, pues, uno como persona quisiera que todo le quedara muy bien; pero esta no nos permitía engañarnos con lo que ocurría, pues, a su vez, nos ayudaba a crecer como personas y ser capaces de reconocer nuestros errores, y al mismo tiempo ir generando unas estrategias para mejorar en ese campo" (diario de campo1).

"Las reflexiones de este primer período de práctica se caracterizan por precisar algunas cuestiones que se me presentaron durante las actividades, pero en ocasiones se omitían las dificultades y las principales tareas de solución a aquellos inconvenientes que se me presentaron. Algunas sugerencias de la docente contemplaban el hecho de describir más en detalle aspectos que se omitieron y que eran importantes para mi proceso de formación, así como argumentar las razones por las cuales las situaciones problemáticas pudieron presentarse y las tareas para corregir y evitar estas situaciones" (Diario de campo 2).

Todo el trabajo reflexivo está centrado en la actuación de los estudiantes en el espacio escolar donde desarrollan procesos de práctica. La experiencia ha mostrado que algunos de los futuros educadores no hacen transferencia de los conocimientos que el programa ha ofrecido, demandando un acompañamiento permanente.

Este acompañamiento es diverso. Unas veces, el instrumento de mediación es el diálogo entre estudiante y profesor, con guiones preestablecidos derivados de las observaciones. Se construye con preguntas que generan una dinámica de contrastación entre la actuación del estudiante con los marcos teóricos que

subyacen a la planificación de la enseñanza. En cada sesión el ejercicio es analizado y registrado en el diario de campo que cada alumna lleva.
Posterior a estos espacios se espera que los estudiantes continúen con la dinámica de análisis y contrastación.

> *"En el día a día se ayuda a establecer ciertas relaciones entre conocimiento y actuación. Se reconoce como útil después de muchos ejercicios. Son estudian tes que necesitan acompañamiento permanente y la mirada de un agente externo para entender que su actuación es susceptible de mejora" (cuaderno de notas)*

> *"No hay claridad en la forma de registrar los diarios de campo, sólo hacen anotacio nes sobre los sentimientos generados y nada sobre la experiencia. Les cuesta mu cho describir y analizar lo que hacen con los niños, y más si tienen que argumen tar sobre su propio desempeño (Ent 1).*

El diálogo es un instrumento de aprendizaje. A partir de él se promueve el análisis de las acciones y de los conocimientos. Los estudiantes perciben que estas acciones son necesarias porque ayudan a comprender y a interiorizar conceptos y procedimientos.

" Las conversaciones permanentes sobre mi trabajo me permitió, por un lado, disminuir mi timidez y por otra, encontrar que aunque cometo muchos errores puedo trabajar en eso. Con ayuda de la profesora, reflejaba mis errores, pues quedaba muy complicado saber por mí misma, exactamente en qué había fallado" (diario de campo 3).

La interacción constante, mediada por el diálogo didáctico y personal, fue ampliamente utilizada. Con ello, también se promovió la implicación personal y el encuentro de intencionalidades.

"En estos espacios uno se da cuenta si en realidad uno se interesa por aprender y además, lo más importante si le gusta, si se siente motivado por seguir" (diario de campo 5).

" Los encuentros semanales en la universidad con mis compañeras y asesora de práctica, me permitieron, en lo personal, seguir auto evaluándome. La narración de experiencias, la puesta en común de actividades buenas o regulares, la expresión de sentimientos, se convirtieron en referentes de lo que yo podía hacer y de los errores que había cometido" (diario de campo 7).

Todos los planteamientos reiteran el valor del diálogo en la vida académica y personal. En el plano de la comunicación didáctica, abre la posibilidad de preguntar, argumentar, contra-argumentar. El diálogo como nos enseña Jaspers (1951), crea condiciones propicias para el trabajo científico, al poner de manifiesto al hombre ante sí mismo y ante los demás.

En el plano de comunicación personal da la posibilidad de establecer relaciones cercanas donde los interlocutores manifiestan abiertamente sentimientos y percepciones. A este respecto, Freire (1997ª), nos ilustra cuando define el diálogo como una relación horizontal que se hace en la medida en que haya confianza, compromiso y fe de un interlocutor sobre el otro.

Otro instrumento, además del diálogo, lo constituye el establecimiento de guías de autoevaluación, algunas genéricas y otras muy personales. Las genéricas se construyeron con el apoyo de marcos conceptuales.

Las personales, con los procesos vividos por cada alumna. En esta experiencia ha sido muy útil, la observación externa de compañeros, la grabación de micro clases, la identificación en los diarios de campo, de problemas recurrentes, así como, los diálogos sostenidos con el equipo docente. La información suministrada, ha sido utilizada para concretar criterios explícitos y con esto delimitar el enfoque de la autoevaluación, en otras palabras, centrar el objeto de evaluación con unos referentes particulares. Igualmente, para implicar directamente a los alumnos en el diseño, registro y análisis de los eventos evaluados.

6.2. Reflexiones en torno a las acciones pedagógicas en Derecho.

El maestro de derecho de hoy debe vincular la formación personal y la profesional de sus estudiantes en su práctica pedagógica. Nuestro estudiante tiene que aprender a pensar; a hallar y ensayar soluciones por sí solo, pero, al hacerlo, no ha de limitarse a lo técnico jurídico pues ha de aprender a preocuparse por sopesar todas las consecuencias de orden jurídico, económico, ético y social de una decisión.

Con la puesta en marcha del proyecto institucional UNAB, se señala el camino para investigar cómo nuestros egresados pueden aprender el derecho de hoy, tanto desde el punto de vista técnico, como desde el del desarrollo humano, individual y social; cómo, al tiempo que podríamos formar científicos e investigadores para el derecho del mañana que, sin lugar a dudas, será distinto del de hoy, podemos formar excelentes ciudadanos, servidores de su comunidad, conocedores de su entorno y de sus deberes para con él.

Es frecuente encontrar en las escuelas de derecho que el profesor se halla muy preocupado por verter en sus estudiantes "todo" el contenido de una temática, pues juzga que si no lo hace tal vez nunca tengan acceso a esa información. Si no fuese porque se lo toman en serio, tal vez no pasaríamos de hacer un gesto de incredulidad, pues cuesta entender, a estas alturas, que no perciban que la formación de abogados altamente calificados no se consigue con la acumulación de datos en el cerebro del estudiante.

Si esos mismos profesores, a quienes ha de reconocerse su buena fe y su buena voluntad, pues con seguridad actúan convencidos de que cumplen su deber, tuviesen la oportunidad de evaluar a sus estudiantes algunos años después, o tan siquiera al siguiente semestre, sin duda se llevarían una gran decepción: sus alumnos, aun los más aventajados, sólo recuerdan un porcentaje muy mínimo de los conocimientos que con tanto esfuerzo les llevó al aula. Pero, quizá, recobrarán el ánimo si les pregunta qué aprendieron de su profesor, pues descubrirán que enseñaron más con la actitud, con el ejemplo y con los gestos que con la voz. El estudiante recordará por siempre qué tanto

amaba el derecho su profesor, cómo abordaba los problemas, si era crítico o era conformista, qué procesos de pensamiento le ayudó a desarrollar, cómo trataba a sus estudiantes, como desplegaba la clase, cómo evaluaba, si su comportamiento era coherente con lo que pretendía enseñar, qué lo enfadaba, en fin, qué transmitió como su concepto de lo que era un buen abogado y, particularmente, un buen profesor de derecho.

En esta investigación se plantea que, si se trata de hacer una reflexión sobre la necesidad de formar abogados altamente calificados como profesionales y ciudadanos responsables y las múltiples formas como el docente puede influir desde su desde su práctica, este tipo de detalles, que se suelen tomar como nimios o secundarios, son realmente los importantes.

Identificar un método, desde el punto de vista de la teoría pedagógica, en la labor cotidiana de un profesor de derecho de la actualidad, no parece sencillo, pues, de un lado, por regla general hablamos de un pedagogo empírico, y no de uno de academia y, de otro, en una labor exitosa resultan combinados muchos métodos, si la mira está puesta en la mejor manera de conseguir que el estudiante ame el derecho y avance en la formación personal y profesional.

Este trabajo pone de relieve como tarea a cumplir, en tanto los mayores esfuerzos por transmitir la mejor información, suelen ser vanos, pues a poco andar el estudiante va a olvidar con facilidad el cúmulo de datos ofrecido; pero nunca olvidará el comportamiento de su profesor en la búsqueda del conocimiento.

A lo largo de estos años en la Facultad de Derecho se han ensayado métodos y estrategias con algún éxito. Tal reflexión constituye el "cómo" de la enseñanza.

Identificar los métodos desarrollados, que han resultado útiles y eficaces en la promoción de los aprendizajes, incluidos los sistemas de evaluación, sin olvidar los procesos de análisis y reflexión crítica frente a tales acciones pedagógicas

ayudará, sin duda, a encontrar las mejores opciones para verificar cómo influye la manera de hacer docencia en el proceso de aprendizaje.

La exposición magistral, los talleres, los seminarios, el debate, el análisis de jurisprudencia, el estudio de caso, la competencia por equipos, la autoconstrucción de pruebas, en fin, son parte de las herramientas con las cuales se busca que los estudiantes construyan conocimiento, se relacionen con él e identifiquen las conexiones que conducen a discernir soluciones para problemas verdaderos.

Sin desatender el qué de la enseñanza, los aspectos relacionados con la actitud del docente frente a su labor son los más determinantes para conseguir el éxito, pues tienen una carga de afectividad que, sin que los actores del proceso lo perciban siempre, dejan honda huella en el pensamiento de los educandos.

Sin olvidar tal punto de vista, se pretende señalar que una docencia jurídica excelente ha de estar basada en siete pilares fundamentales:

a) *El conocimiento*: el buen docente de derecho nunca acepta enseñar temas que desconozca; su comprensión de una temática ha de estar en un nivel apropiado como para pretender transmitir esa información a los educandos.

b) *El respeto:* la dignidad del estudiante ha de ser lo más importante para conseguir la excelencia en la docencia. En ese orden de ideas, ninguna intervención ha de ridiculizarse jamás, pues a partir de toda inquietud o pregunta se puede construir conocimiento. El respeto incluye reconocimiento de la individualidad del estudiante, que se demuestra con hechos concretos, tales como aprenderse el nombre, hacer contacto visual con los estudiantes, acercarse, aludir a las intervenciones usando los nombres, resaltar la importancia de las preguntas, explicar de diversas maneras para satisfacer los disímiles procesos de aprendizaje, o inteligencias múltiples, etc.

c) *La diversidad de estrategias didácticas*: si bien en las escuelas de derecho se privilegia la técnica de la exposición magistral, como se suele llamar impropiamente, el buen docente procura intercalar en ella otras didácticas, como la formulación de preguntas que los estudiantes deben responder de inmediato, planteamiento de problemas para los cuales deben usar herramientas como los códigos, análisis de casos y precedentes jurisprudenciales con sentido crítico, procurando llevar la reflexión a puntos de contraste. También ha de usar el taller, la competencia, el debate, y otras muchas estrategias, como formas de lograr que los estudiantes construyan sus propios procesos de pensamiento.

d) *La facilitación*: creo que la primera lección ante los estudiantes jamás debe contener admoniciones como "*ésta es la materia más difícil*", "*si ustedes no le dedican veinticinco horas del día, no podrán pasar*" y expresiones terroríficas similares. Ese es camino seguro hacia el fracaso docente. Por el contrario, el docente es un facilitador del aprendizaje, en todo el sentido de la palabra: su deber es hacerlo fácil, sin caer en la simplicidad, que sería también viciosa y poco formativa.

e) *Explicitación de conectores:* en el proceso de enseñanza del derecho es muy importante que el estudiante perciba la enorme cantidad de conectores que muestran la imbricación entre la vida y el derecho, entre las diversas áreas del derecho, entre las ciencias y el derecho. De esa manera, el conocimiento jurídico pasa de lo puramente teórico a lo práctico, y el estudiante aprende a pensar, pensando; la búsqueda de redes de conocimiento les conduce a hallar los caminos que le pueden mostrar las soluciones apropiadas a problemas de la disciplina. Mostrar los resultados es menos pedagógico que mostrar cómo llegar a ellos.

f) *Motivación:* la utilidad del conocimiento que encuentran en el aula, el respeto y el reconocimiento, la pasión por la disciplina e, incluso, el divertimiento que significa aprender, constituyen motivadores que hacen acudir al estudiante con actitud positiva, factor indispensable para el buen suceso del procedimiento enseñanza aprendizaje.

g) *Sentido crítico:* en derecho, no hay dogmas. Tal es el único dogma admisible. De modo que todo conocimiento es siempre susceptible de crítica, no hay verdades jurídicas reveladas y, aunque siempre podrá encontrarse una respuesta apropiada a un problema, también es posible que otras opciones tengan buenos fundamentos que conviene evaluar pues lo que hoy es respuesta inapropiada, mañana puede ser la jurisprudencia aplicable.

6.3 Principios de la actuación pedagógica de los docentes participantes

La actuación pedagógica de los docentes participantes ha estado orientada por unos principios que traducen motivaciones personales y formas de concebir el ejercicio de la docencia.

Clark y Peterson (1997), destacan que el sistema personal de creencias, principios y valores confiere sentido a la conducta docente. Con esta perspectiva, hemos identificado algunos principios. Entre ellos, la actualización en el conocimiento y la preparación para la actividad académica.

"El saber es relativo, lo que hoy se conoce como algo verdadero, puede que con el tiempo, no muy largo, ya no tenga validez en la comunidad científica. Si el docente no se preocupa por estar al día de los acontecimientos científicos de su campo de saber, lo que enseña tampoco tiene validez, lo que no es justo ni honesto con los estudiantes, con la profesión ni con la institución con la que se ha comprometido" (Ent. *1).*

"*Uno como profesor no se puede dar el lujo de ir a impartir una clase sin haber estudiado el tema, sin tener en mente qué van a hacer los alumnos, qué materiales son los requeridos*" (Ent.3).

Del pensamiento de los profesores sobre su rol como docentes se deriva, un principio relacionado con el rol de los alumnos; *es el de la implicación de los estudiantes.* Denota esto, que la presencia de los alumnos tiene un significado,

al igual que sus motivaciones, los presaberes, factores que no pueden ser sustituidos por el profesor ni obviados, ni ignorados. De hecho en las acciones pedagógicas centran su actuar en el estudiante, en el desarrollo de procesos que ayuden a superar la actuación heterónoma, pasiva que inmoviliza y no da lugar al crecimiento personal y profesional.

Con esta convicción, consideran que a los alumnos, independiente del programa o carrera que estén cursando, se les debe *inducir* a la *reflexión y al desarrollo de procesos de autoevaluación estructurados* como camino al reconocimiento de aciertos, pero sobre todo de los errores que obstaculizan el progreso de su formación. Coincidimos con Freire (2002:969), sobre la necesidad de tener conciencia del error como principio de construcción de aprendizajes. "Sólo hay error cuando el sujeto que se equivoca tiene conciencia del mundo y de sí mismo en el mundo, con él y con los otros; cuando el sujeto que se equivoca puede saber que se equivocó porque sabe que se equivocó porque sabe qué sabe y que no sabe".

Aunque el ejercicio de la autoevaluación estructurada se encuentra a nivel incipiente en la práctica docente, se ha venido desarrollando con ciertos grados de dificultad dada la complejidad del mismo y al establecimiento de una cultura académica que distorsiona su significado.

"Los conceptos de reflexión y de autoevaluación se han trivializado en el mundo académico. Existe una deficiente interpretación de estos ejercicios tan importantes para la formación académica y personal. Se han dejado extremadamente libres sin ningún tipo de orientación" (Cuaderno de notas).

Finalmente, otro principio está relacionado con tener propósitos propios para la formación. Esto es, además de los propósitos de los cursos, le apuestan a una meta personal de formación por la que trabajan de manera permanente, se comprometen para obtener logros satisfactorios.

Todos los principios son reconocidos y valorados por los estudiantes. Así lo expresan:

*"La reflexión y la autoevaluación es un ejercicio constante. Gracias a todas las reflexiones realizadas durante toda la práctica he mejorado. Fue todo un proceso de cambio para bien, en los que articulé, la clase, la teoría y las prácticas. Por otro lado, las autoevaluaciones no se quedan atrás, este formato es un excelente punto de partida para el proceso de planificación y desarrollo de actividades, dando a conocer los puntos fuertes y por mejorar en mi práctica" (*Diario de campo 5).

*"Cuando empecé el estudio de esta asignatura no tenía idea del trabajo que implica, sobre todo exige la participación y el cumplimiento de tareas todos los días. Si uno como estudiante, no va al día con los compromisos realmente es muy difícil cumplir bien. Aquí es donde uno comprende que el trabajo depende de uno si quiere aprender" (*Ent.3*).*

"Hacer análisis de las acciones que diariamente realizamos, el pensar y repensar nuestro quehacer, nos ayuda sin duda alguna a reconocer nuestras debilidades y fortalezas y hacer algo frente a estas; es decir, a buscar la manera de mejorar o afianzar las cosas que estamos haciendo bien" (Diario de campo 3).

6.4 Dificultades significativas

1. Los docentes del programa de educación, al revisar su ejercicio encuentran algunas variables que interfieren con la intención y desarrollo de su trabajo pedagógico. En principio, el desconocimiento de un sistema de orientación para el ejercicio de la reflexión. El ejercicio se hizo entre ensayo y error.

El difícil avance de los estudiantes en la comprensión de sus propios problemas. Con el apoyo directo del profesor se detectaban algunas dificultades, cuando el ejercicio dependía sólo del alumno, no eran evidentes.
Poca implicación de algunos alumnos en los procesos. El incumplimiento de tareas como la lectura de documentos básicos, la no consulta bibliográfica de manera reiterada unido al bagaje cultural conforman una tríada desventajosa

para el desarrollo de acciones pedagógicas y para la construcción de los aprendizajes.

El arraigo de una actitud dependiente. (Ruiz de Gauna 1997) Tomamos la expresión de la autora para señalar que los alumnos esperan que los docentes resuelvan sus propios problemas indicándoles qué deben hacer para superarlos. Existe un choque entre los roles desempeñados (¿tal vez producto de prácticas docentes ancladas en el conocimiento técnico?) y la asunción de responsabilidades que exigen ciertos niveles de autonomía.

2. Derecho

En desarrollo de la reflexión propuesta aparecen otros aspectos álgidos, de abordaje indispensable a la hora de estudiar el proceso enseñanza aprendizaje del derecho, tales como los siguientes:

a) *Enseñanza y lenguaje:* no puede dejarse de lado una preocupación que siempre agobia las tareas docentes: el uso del lenguaje. Difícilmente puede haber entendimiento entre las personas si primero no toman consciencia de que el lenguaje no es más que un conjunto de convenciones, cuyo objetivo más claro es el de facilitar la comprensión entre ellas. Además, nadie duda de que, si el lenguaje es el instrumento fundamental en el quehacer del jurista, el problema tiene, en éste ámbito, unas dimensiones enormes: el docente sufre la angustia de no ser entendido y el estudiante... notas bajas en las evaluaciones! Pero, lo más grave aún, es observar cómo, unos y otros, con frecuencia, no son conscientes del problema. Es indispensable, por tanto, que el docente y su auditorio se pongan de acuerdo en un uso preciso y definido de las palabras técnico jurídicas, pues, de lo contrario, el docente habla de algo y los estudiantes entienden otra cosa. Es imprescindible tener presente que el derecho usa vocablos ambiguos, a veces; que también usa nombres diferentes para el mismo instituto; o que la misma palabra designa institutos disímiles en otras ocasiones y el jurista debe aprender a discernir el concepto. Así como también ha de ser claro que el uso de

lenguaje cotidiano en contextos jurídicos trae también problemas de hermenéutica que es preciso resolver.

b) *Interdisciplinariedad del derecho:* el Derecho, en la realidad cotidiana, no son solo normas, principios, valores, sentencias, en fin, expresiones formales. El derecho se intercala en todas las actividades humanas y hoy no parece posible encontrar algún campo en el que no se halle involucrado en algún sentido. A medida que va haciendo parte de las relaciones entre las personas, atrae hacia sí, las reglas, el lenguaje, la semiología, las costumbres, la ética y el conocimiento de cada actividad. Todo ese bagaje, quiérase o no, pasa a ser parte también del Derecho. De modo que el Derecho puede presentarse como una de las simbiosis más universales de que se tenga conocimiento, pues ha sido receptor tanto de las más disímiles escuelas de pensamiento, como de influencias normativas de todas las latitudes y orientaciones; y, al tiempo, también se va alimentando de la información que las relaciones sociales actuales le acarrean de manera permanente. Así, el Derecho resulta involucrado en problemas agrícolas, sociales, económicos, matemáticos, financieros, médicos, arquitectónicos, ingenieriles, psicológicos, y muchos más, y la respuesta del Derecho sólo puede estimarse eficaz si encuentra el hilo conductor que armonice las reglas jurídicas con las correspondientes a las disciplinas que enmarcan los conflictos a resolver. El docente de derecho no puede ignorar esta realidad.

c) *Libertad de enseñanza:* la Constitución Política colombiana consagra la libertad de enseñanza, aprendizaje y cátedra. Es preciso encontrar las justificaciones teóricas y filosóficas que permitan articular tales derechos con los propósitos institucionales de formación, la formación por competencias y la puesta en escena de los núcleos integradores como eje central de un currículo como el de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

d) *La educación como derecho fundamental:* no siempre los docentes son conscientes de que tienen en sus manos un asunto delicado, que ha de tratarse como tal: el derecho fundamental a la educación de las

personas, con un reconocimiento no sólo político sino material, que incluye acciones judiciales.

6.5 Construcción de conocimiento pedagógico

Esta es una categoría emergente que nos ayudó a precisar elementos de la práctica docente presentes en la construcción de conocimiento pedagógico. El proceso con el cual orientan la construcción de aprendizaje de los estudiantes es el mismo que emplean para comprender su práctica y mejorarla. Además, mantienen en el proceso auto formativo, los mismos principios de la acción pedagógica.

Es una forma de reconocer qué están haciendo en su ejercicio práctico como docentes, qué está bien, qué no está bien, por qué no está bien, cómo mejorar los procesos, cómo evitar la rutinización, entre otros. Es un ejercicio muy cercano a un proceso de investigación acción que han venido desarrollando durante varios años. Algunas de las razones que encontramos para hacer esta asociación son las siguientes:

Se ha hecho sobre problemas prácticos: la visualización de errores cometidos en la implementación de la propia docencia, ha generado inquietudes, interrogantes y preocupaciones, que los ha ubicado frente a sus propios vacíos, limitaciones y necesidades. Los problemas se derivan de las acciones cotidianas con las que orientan los aprendizajes.

El fin del proceso seguido es la mejora del ejercicio docente: con la identificación de los propios problemas han buscado distintas formas de analizarlos, comprender por qué se presentan y, cómo desde la autocrítica, se pueden encontrar nuevas formas de *hacer* docencia y por supuesto, de *ser* docente.

Se ha hecho énfasis en la acción de la enseñanza: la búsqueda de una forma distinta de hacer docencia se deriva de la ejecución de acciones planteadas y replanteadas para la enseñanza, constantemente cualificadas.

El fundamento de las acciones y del cambio es la reflexión: Los cambios se han hecho a la luz de los análisis de las situaciones problemáticas que han facilitado la toma de conciencia de los problemas. En este sentido, es evidente la articulación de conocimiento práctico con juicios críticos. La autoevaluación ha mantenido el hilo conductor de los análisis.

7. CONCLUSIONES

- Las acciones desarrolladas por los docentes para crear condiciones de aprendizaje, perfilan su modo de enseñar y sus concepciones frente a la enseñanza. En principio, es una acción fundamentada en la reflexión de los procesos y en un compromiso personal por obtener mejores condiciones de aprendizaje.
- La construcción de conocimiento didáctico de contenido tal como lo menciona Shulman (1987), es posible siguiendo el modelo de razonamiento pedagógico, de manera cíclica y sistematizada. Sólo la experiencia cualificada y reconstruida puede mostrar elementos básicos de conocimiento.
- Las prácticas de la enseñanza se apoyan en unos principios básicos que operan de la misma forma en los dos campos abordados. Estos principios han sido construidos intencionalmente por los docentes y llevados al ejercicio práctico también de manera intencional.
- Los docentes han desarrollado un proceso continuo de autoevaluación que les ha permitido vivenciar también un proceso de autoformación muy significativo. En este camino, han mantenido gran interés por comprender las implicaciones de la actuación docente en los aprendizajes y buscar acciones pedagógicas alternativas.
- Existe una tendencia en las acciones de los docentes por promover niveles de pensamiento que superen el aprendizaje memorístico y fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico.
- La investigación como base de la formación abre muchas posibilidades de construcción de conocimiento. Sin embargo, no es un proceso

sencillo y mucho más exigente que los procesos tradicionales de transmisión discursiva de información.

- El error es detonador de necesidades y debe ser capitalizado en los procesos formativos. Stenhouse (1998: 177) al respecto dice que, "sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo".
- La práctica pedagógica desarrollada por los docentes integra elementos de carácter técnico, práctico y crítico. Sin embargo, hacen énfasis en acciones críticas que buscan transformar el ejercicio docente y mejorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes.
- Es necesario reflexionar sobre el comportamiento del docente, su lenguaje, sus enseñanzas implícitas derivadas de la actitud ante los estudiantes, ante su dignidad como personas, ante sus necesidades de formación y ante la profesión misma. Sus expresiones de emotividad y afectividad son trascendentales en su labor como docente. No se puede olvidar que el aprendizaje es, especialmente en adultos, un acto no sólo de cognición, sino afectivo y volitivo.
- Se recomienda para futuras investigaciones profundizar en la orientación de la reflexión desde la perspectiva de Schön y consolidar conocimiento sobre la enseñanza y, si se puede decir así, de la reflexión pedagógica. Así mismo, incursionar en tareas propias de la Investigación Acción.

8. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO OLEA, M. J. (2001). La evaluación dialógica en la educación de personas Adultas. Serie tesis doctorales. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ALONSO TAPIA, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizajes. Principios para su mejora en alumnos universitarios en GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Coordinador). Didáctica Universitaria. Colección: Aula abierta. Madrid: Muralla.

ÁLVAREZ ROJO, V. ; RODRÍGUEZ SANTERO. (2000). La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente. En Revista de Enseñanza Universitaria Nº 16.

BENEDITO, V.; FERRER, V. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona. Universidad de Barcelona.

BENITO GÓMEZ, M. (2004). El problema de la definición y selección de posibles indicadores de la calidad docente. En Revista de la red estatal de Docencia Universitaria, Vol.3 Nº 2.

BRICALL, J. M. (2000). Conferencia de rectores de las Universidades Españolas. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

CARR, W; KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CLARK, M.; PETERSON, P.. (1997) Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós Ibérica.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal/Universitaria.

DE LA CRUZ, M.A.(1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En HORNILLA, T. (coord..). Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.

DE LA CRUZ, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. En Revista de Educación número 331. La formación del profesorado universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Secretaría General Técnica.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.

DEWEY, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata

DÍAZ VILLA, M.(2000). La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas estrategias. ICFES. Bogotá.

EISNER, E. W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la Práctica educativa. Barcelona: Paidós Educador.

ELLIOT, J. y otros. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

ERICKSON, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativo y de observación. Barcelona: Paidós Ibérica.

ESCOLANO, A. (1997). El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 29.

FENSTERMACHER, G. (1994). The Knower and the know: The nature of knowledge in Reaserch on Teaching. En Review of Research in Education, vol. 20, 1994, pp. 3 – 56.

FENSTERMACHER, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, Teorías y métodos. Barcelona: Paidós Ibérica.

FERNÁNDEZ MARCH, A.(2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de diferentes estrategias. En Revista de Educación número 331. La formación del profesorado universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Secretaría General Técnica.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: servicios editoriales de la Universidad Complutense de Madrid.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Siglo XX de España Editores.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). La profesionalización del docente. Madrid: Siglo XX de España Editores.

FERRERES, V. S. (1999). Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente. En FERRERES, V. S; IMBERNON, F. Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.

FREIRE, P. (1986). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI de España.

FREIRE, P. (1997a). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P. (1997b). Pedagogía de la autonomía. Madrid: Siglo Veintiuno.

FREIRE, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid: Ediciones Morata.

FREIRE, P. (2002).Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo Veintiuno.

GIL FLORES, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

GIROUX, H. A.(1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GÓMEZ GÓMEZ A. (1998). Reseña histórica de la Universidad autónoma de Bucaramanga. Documento policopiado.

GÓMEZ BUENDIA, H. (Director) (1999) Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Programa de naciones unidas para el desarrollo. Santafé de Bogotá: Editorial PNUD en coedición con TM Editores.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. En Revista Investigación Educativa. pp. 91-107.

HARGREAVES, A. (1986). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.

HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Paidós.

ICFES (1997). Formación de Docentes Universitarios. Orientación para el diseño de un proyecto nacional. Santafé de Bogotá. Colombia.

ICFES (1999). Por una sociedad del conocimiento. Colombia nación educadora. Santafé de Bogotá. Colombia.

JACKSON, PH. (1987). The practice of teaching. Nueva York: Teacher college Press.

JASPERS, K. (1951) La idea de la universidad en FICHTE, T. La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires: Sudamericana.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En ÁLVAREZ ROJO, V.; LÁZARO MARTÍNEZ, A. (coord..). Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Málaga: Aljibe.

MARCELO GARCÍA, C. (1987). El Pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

MARCELO GARCÍA, C. (1989). Investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de Investigación y análisis de datos. Buenos Aires: Cincel.

MARCELO GARCÍA, C. (1991). El estudio de caso en formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Servicio de publicaciones de la universidad de Sevilla.

MARCELO GARCÍA, C.; MINGORANCE DÍAZ, P. Y MAYOR RUÍZ, C.(1993). Aprender a enseñar en la Universidad. Sevilla: GID. Grupo de investigación didáctica. Universidad de Sevilla.

MARCELO GARCÍA, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

MARCHESI, A; MARTÍN, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

MARDONES, J.M. (2002). Educar para una sociedad más humana. La educación ante la economía y la cultura en AYERBE, P.; GARAGORRI, X.; APALATEGI, J.; DEBARBIEUX, E.; ARAMENDI, P.; BUJAN, K.; QUECEDO, M. Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus ampliaciones organizativas.. Astigarraga: Universidad del País Vasco.

MARTÍN, E. (2003) Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante en MONEREO, C.; POZO, J.I. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar a aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.

MAYOR RUIZ, C. (1995). Aprender a enseñar en la Universidad: un estudio de caso de las condiciones profesionales y formativas del profesorado universitario. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

MAYOR RUÍZ, C. (coord) (2003). Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior. Barcelona: Octaedro.

MICHAVILA, F.; CALVO, B. (1998). La Universidad Española hoy. Propuestas para una política universitaria. Madrid: Síntesis.

MICHAVILA, F. (2001). La salida del laberinto: crítica urgente de la Universidad. Madrid: Editorial Complutense.

MICHAVILA, F. (2002a). La política Universitaria que tenemos y la que debemos tener. En ÁLVAREZ ROJO, V.; LÁZARO MARTÍNEZ, A. (coord.). Calidad de las Universidades y Orientación universitaria. Málaga: Aljibe.

MICHAVILA, F. (2002b). Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad. En AA.VV. Aprender para el futuro. Universidad y sociedad. Madrid: Fundación Santillana

MONTERO MESA, L. (1999a)Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica en FERRERES, V. S; IMBERNON, F. Formación y actualización para la función Pedagógica. Madrid: Síntesis.

MONTERO MESA, L. (1999b) Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas S XXI. En Revista de Educación. pp. 15-31

MONTERO MESA, L. (2000) Proyecto docente y de investigación. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA, A. (coord..).Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1989). Análisis didáctico de las teorías de aprendizaje. Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). Enseñanza para la comprensión. En GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

PÉREZ SERRANO, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Madrid: Muralla.

POSTMAN, N; WEINGARTNER, C. (1981). La enseñanza como actividad crítica. Libros de confrontación Pedagógica 2. Barcelona: Fontanella.

RESTREPO, M; CAMPO, R.(2002). La docencia como práctica .El concepto, un estilo, un modelo. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Javeriana.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA, E.; ETXEBERRIA MURGIONDO, J.(1995). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA, E. (1996). Metodología de la investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: Muralla.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I; ISPIZUA, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUÍZ DE GAUNA, P. (1997). Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto.

RUÍZ DE GAUNA, P. (2003) Modelos de Formación del Profesorado. Proyecto Docente. Universidad del País Vasco.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal/Universitaria.

SAVATER, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

SCHÖN, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SHULMAN LEE, S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. En Educational Researcher, Nº 15.

SHULMAN LEE, S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. En Harvard Educational Review, Nº 57.

SHULMAN LEE, S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea en WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, Teorías y métodos. Barcelona: Paidós Ibérica.

STAKE, R.(1999). Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1975). An introduction to currículo research an development. London: Heinemann.

STENHOUSE, L. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1998a). La educación superior en el siglo XXI. Documento de trabajo de la conferencia mundial sobre la educación superior. pp. 1-15

UNESCO (1998b). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Actas de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. pp. 1-18

UNESCO (1998c). Educación superior para una nueva sociedad: la visión de los estudiantes. pp. 3-19

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANAGA (1999). Proyecto educativo institucional. Bucaramanga: Producciones UNAB.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANAGA (1998). Reglamento del profesor. Bucaramanga: Producciones UNAB.

VILLA SÁNCHEZ, A. (1985). Un modelo de profesor ideal. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VILLA SÁNCHEZ, A. (2004). Evidencias de Innovación en el Sistema Universitario. Memoria del Simposio de Docencia Universitaria. Universidad de Deusto.

WITTROCK, M.C (1997a). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, Teorías y métodos. Barcelona: Paidós Ibérica.

WITTROCK, M.C (1997b). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativo y de observación. Barcelona: Paidós Ibérica.

WITTROCK, M.C (1997c). La investigación de la enseñanza, III. Profesores y de alumnos. Barcelona: Paidós Ibérica.

3. Artículos para publicar en Cuadernos de Pedagogía 3.

Bucaramanga, 24 de junio de 2009

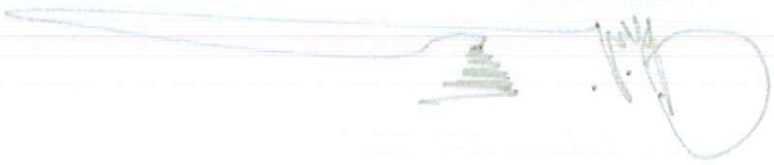
Doctor
MIGUEL ANGEL HERNANDEZ
Director Investigaciones
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA
Ciudad

Estimado Doctor :

Con toda atención, informo que el artículo "Práctica de la enseñanza reflexiva", de la profesora María Nuría Rodríguez, será publicado en cuadernos de Pedagogía 3, en el segundo semestre de 2009.

Cordial saludo,

ALHIM ADONAÍ VERA SILVA
Decano
Facultad de Educación



REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA

Por: Nuria Rodríguez

Hay muchas formas de acercarnos a la enseñanza y comprender las acciones de los docentes. Una manera genérica es abordar la enseñanza como concepto, siguiendo las definiciones que se han producido y, comprobar, la multiplicidad de enfoques e interpretaciones que en este momento configuran una amplia polisemia alrededor de este.

En este sentido, Zabalza (1988), nos dice que la concepción de enseñanza depende de los modelos teóricos que maneja cada autor, que, en esencia, muestran determinados aspectos que han sido objeto de análisis por dichos autores.

Fenstermacher (1997), nos propone un concepto genérico de enseñanza caracterizado por la participación de dos ó más personas co-implicadas de alguna manera. Una de las personas está en posesión de un contenido, representado en unos conocimientos, habilidades, valores ó creencias, que intenta compartir a través de una relación establecida con este propósito. Con esta concepción básica, podemos acercarnos a distintas formas del concepto, dado que aunque el campo desde el que se mire sea diferente, la base del significado mantendrá siempre las mismas características. Así podemos incursionar por diversos campos del saber, para tener perspectivas diferentes, por ejemplo, desde una perspectiva sociológica, filosófica, didáctica, o sicológica.

Desde la perspectiva sociológica, Fenstermacher (1997), nos dice que los sociólogos hacen elaboraciones estructurales y funcionales, que muestran las relaciones de la enseñanza con suprasistemas de tipo ideológico, político y económico.

Una perspectiva filosófica, señalaría elaboraciones de orden moral, al referirse a la enseñanza como actividad que ejerce influencia en la vida de los

seres humanos. Con este enfoque Contreras (1994:41), nos recuerda que en esta actividad *"una persona controla temporalmente el funcionamiento de otra persona"*. Por lo que la práctica didáctica ha de garantizar el más elevado respeto por el desarrollo autónomo de los individuos y por su dignidad.

Dentro de esta misma perspectiva, el enfoque ético se preocupa por la calidad de los procesos educativos (Pérez Gómez, 1998), dado que intenta mantener el deber ser de la educación y de las acciones que la desarrollan. Igualmente el carácter intencional de la actividad de la enseñanza, traducido en los fines y objetivos, entraña dimensiones éticas, políticas y bases ideológicas.

Una perspectiva didáctica, supondrá elaboraciones que tienen que ver con la interrelación de objetivos, contenidos, medios, comunicación, acción y organización (Gimeno,1985). Con esta mirada, la práctica que genera esta interrelación, deberá revisar las consecuencias que supone tomar decisiones en un componente del proceso, para el proceso mismo. En otras palabras, *"cualquier intervención práctica debería suponer la búsqueda de coherencia interna entre los diversos componentes del modelo"* (Montero, 2000:235).

Desde una perspectiva psicológica, podemos tener, entre otras, una mirada de la enseñanza, con un acento tecnológico, enfoque que promueve una actividad centrada en la organización de los contextos y en la administración de refuerzos para la búsqueda de la eficacia (Pérez Gómez, 1998).

La práctica que pone en escena esta forma de enseñar se instala en la vertiente del conductismo, y ha tenido mayor aplicación en los programas de refuerzo, en la enseñanza programada, y/o en programas de modificación de la conducta, entre otros.

En tiempos más recientes, la teoría constructivista ha contribuido a modificar la práctica de la enseñanza, aportando un elemento básico al quehacer docente: la actividad del alumno como vehículo de construcción del conocimiento.

Se derivan de esta teoría la enseñanza activa expresada en métodos como Centros de Interés, Método de Proyectos, Resolución de Problemas entre los más comunes. La concepción constructivista de la enseñanza ha tenido como fuente de inspiración, entre otras, la teoría genética de Piaget, la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría sociocultural aportada por Vygotsky y teorías referidas a factores emocionales (Marchesi y Martín, 1998).

Marchesi (1998), nos acerca a otras concepciones de enseñanza relacionadas con la competencia del profesor en el sentido del trabajo que lleva a cabo y el tipo de intervención que desarrolla para abordar sus funciones. Desde esta perspectiva presentamos tres concepciones elaboradas por el autor.

La enseñanza como trabajo: el docente es un trabajador que asume la responsabilidad de desarrollar un programa que ha sido establecido y elaborado por instancias externas a él. Así ejecuta unas tareas según las instrucciones que se le señalan y dirigen. Su tarea es limitada al ejercicio de unas funciones.

La enseñanza como oficio: la enseñanza es desarrollada por un docente conocedor de unas técnicas especializadas con las cuales hace un trabajo artesanal, que requiere el desarrollo de unas acciones técnicas calificadas.

La enseñanza como profesión: esta enseñanza supera el trabajo del docente ejecutor de técnicas especializadas, porque demanda la habilidad para determinar cuándo y cómo aplicar dichas técnicas. Requiere de un amplio conocimiento teórico que informe el análisis de las situaciones que se presentan para llevar a cabo una acción coherente, responsable y profesional.

Estas formas de concebir la enseñanza, nos dice el autor, no se encuentran en estado puro en la realidad de los centros educativos, es decir, no se ejecutan de manera única o específica, sino que se pueden dar con cierta interdependencia, dada la compatibilidad de sus características. Algunas

veces los docentes, ostentan rasgos de trabajadores, otras, rasgos profesionales para mantener su capacidad de decisión, y en otras matizan sus prácticas con cuotas de creatividad y de reflexión.

Por su parte Pérez Gómez (1998), siguiendo a Scardamalia y Bereiter (1989), nos acerca a otras formas de entender la enseñanza, concepciones que a su juicio, son las más representativas dado que han permanecido en la práctica aún en estos momentos. Entre ellas, la enseñanza como transmisión cultural, la enseñanza como entrenamiento de habilidades, la enseñanza como fomento del desarrollo natural, y la enseñanza como producción de cambios conceptuales.

La enseñanza como transmisión cultural: esta concepción parte del supuesto de que el conocimiento elaborado por el hombre, acumulado y depurado a través de la historia y de las comunidades científicas, se ha de transmitir a las nuevas generaciones, a través de la enseñanza formal con el propósito de conservarlo. Esta acción ha sido encomendada a la escuela y al maestro como representantes del ámbito educativo formal, acción que ha hecho de las escuelas y del hacer del maestro, una tarea orientada a la transmisión de los conocimientos que hacen parte de la cultura.

Corresponde al enfoque conocido como tradicional, centrado en el desarrollo de contenidos y que deja de lado el trabajo sobre habilidades de orden cognitivo y valorativo que fortalecen en los estudiantes la comprensión significativa y el desarrollo armónico de las diferentes dimensiones del ser humano.

El principal problema que se ha planteado a esta perspectiva de la enseñanza, ha sido el tratamiento homogéneo de los distintos contenidos científicos que se enseñan, lo que imposibilita tratarlos, teniendo en cuenta las condiciones de enseñabilidad de la ciencia y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

La enseñanza como entrenamiento de habilidades: a partir de las dificultades que origina la enseñanza transmisionista y como respuesta a la necesidad de dar paso a aprendizajes más en consonancia con la época postindustrial, caracterizada por la amplia producción de conocimientos, surge una modalidad de enseñanza que se apoya en el entrenamiento *"de habilidades y capacidades formales desde los más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación..." (Pérez Gómez, 1998:80).*

El problema que se ha planteado a este enfoque es la poca vinculación de contenidos y del contexto al desarrollo de las habilidades. Una formación descontextualizada e informada sólo por el desarrollo de habilidades, puede convertir los procesos de enseñanza en la búsqueda de resultados desde la perspectiva eficientista.

La enseñanza como fomento del desarrollo natural: nos dice el autor que este tipo de enseñanza tiene su origen en la teoría de Rousseau (1761) ampliamente reflejada en su obra "*Emilio o la educación*". Esta teoría se fundamenta en la importancia de respetar y cultivar las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje y considera que la enseñanza debe posibilitar el desarrollo espontáneo del niño.

Pérez Gómez (1998), explica que este enfoque aunque no tuvo tanto seguimiento en la práctica pedagógica, sí ha impregnado el pensamiento pedagógico de algunos docentes y de la comunidad educativa.

El principal problema de esta línea de trabajo es su "carácter idealista". El desarrollo del ser humano no se puede separar del contexto en el cual se halla ni de las interacciones que establece con él; tampoco se pueden negar los intercambios con un mundo material y social que ejerce su influencia de manera importante.

La enseñanza como producción de cambios conceptuales: este enfoque se fundamenta en planteamientos de Sócrates, Piaget, y corrientes neo-

piagetianas, quienes consideran el aprendizaje como un proceso de transformación. El alumno es un procesador de la información y el docente *"un mero instigador de ese proceso a través del cual se transforman los pensamientos y creencias del alumno"*. (Pérez Gómez, 1998:81).

Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en el desarrollo de capacidades del individuo, olvidándose del valor de los contenidos culturales. De esta manera las acciones didácticas han buscado el desarrollo de las capacidades formales y con menor relevancia los contenidos de la cultura, constituyendo un problema de desequilibrio en la formación de los alumnos.

Estas consideraciones sobre la enseñanza nos muestran concepciones que han marcado un énfasis o una forma de la práctica docente que ha dejado su impronta en muchos escenarios y en varias generaciones estudiantiles. La enseñanza universitaria, no está exenta de estas tendencias, pero sobre todo se ha asentado en sus claustros la enseñanza transmisionista que ha marcado igualmente consecuencias en los estilos de enseñanza y en los aprendizajes (Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES,1997; Fernández Pérez,1995; Bricall, 2000).

Así mismo, consideramos que estas diferentes formas de ver y de concebir la enseñanza han ido constituyendo enfoques más amplios, que recogen determinadas características de las acciones de los docentes y de las teorías que sirven de marco a esas actuaciones, los cuales serán objeto de análisis en el siguiente apartado.

Perspectivas de la enseñanza

En este apartado pretendemos hacer un breve planteamiento sobre los enfoques que ha tenido la práctica de la enseñanza. Estos enfoques nos facilitan hacer un acercamiento a la enseñanza desde dimensiones que han adquirido mayor relevancia en la actualidad, en función de los modelos de práctica que privilegian. Entre ellos vamos a abordar tres enfoques que a

nuestro juicio representan modelos de práctica docente contemporáneos: la dimensión técnica, la dimensión práctica y la dimensión crítica.

La enseñanza como actividad técnica

La perspectiva técnica sobre la enseñanza parte del supuesto de que los procesos con los cuales se enseña, son susceptibles de entenderse, conducirse y explicarse de manera rigurosa, objetiva, y científica. Con ello se regula la práctica, la construcción científica de los programas curriculares y la gestión eficaz de las instituciones educativas (Pérez Gómez, 1998).

En consecuencia, el objetivo en el que se justifica este enfoque tiene que ver con la búsqueda de la eficacia, por lo que la intervención docente es orientada a la consecución de objetivos centrados en el rendimiento, a través de la elección y aplicación rigurosa de estrategias y procedimiento.

> *"El objetivo prioritario desde esta perspectiva es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica, que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico".* Pérez Gómez (1998:96).

La enseñanza y el aprendizaje se contemplan como parte de un sistema controlable, reduciendo las dificultades de la educación a problemas técnicos cuya solución se puede buscar mediante la aplicación de la técnica educacional; así, el valor del trabajo del profesor se circunscribe al conocimiento de la técnica, de los medios y su aplicación. De igual forma, el supuesto sobre la eficiencia del proceso de enseñanza, parte del conocimiento científico que ha sido elaborado por expertos externos al docente, y la eficacia del trabajo del docente se establece por la aplicación de pautas y técnicas dadas desde afuera (Ferreres,1999).

El papel fundamental del profesor desde esta forma de entender la enseñanza, es el de ser transmisor de conocimientos a través de unas normas que han sido preestablecidas y señaladas, actuación que hace que se conciba

al docente como un técnico, y a su actividad como el despliegue de competencias instruccionales (Jiménez y Santos, 1999) .

Así mismo, Carr y Kemmis (1988), nos plantean que el rol del profesor desde la óptica tecnológica adquiere las siguientes características:

- Los profesores se convierten en actores sobre un escenario. También aparecen como obreros de una fábrica.
- Reciben información sobre proyectos educativos hechos por especialistas pero los docentes no participan en él.
- Aplicadores netos de los currícula elaborados por expertos, sin la posibilidad de desarrollar sus propias ideas educativas.

Estos autores confirman claramente una práctica despersonalizada, que admite al docente, ser ejecutor de unas ideas que no son suyas, ni se hacen suyas en el proceso. Este proceder matizado con comportamientos acríticos, subordinan el hacer de los profesores a la influencia de expertos ajenos a los procesos educativos concretos, e impiden revisar la propia práctica como objeto de conocimiento y de desarrollo pedagógico.

Con esta mirada, Santos Guerra (1994), describe la concepción del profesor y de su rol, desde la perspectiva técnica de la enseñanza, descripción que recoge y amplía las características que se han venido planteando:

- El concepto de buen profesor reposa en el conocimiento y ampliación de normas emanadas de teorías construidas desde la investigación realizada por expertos.
- Debe dominar las teorías elaboradas por los especialistas y ejecutar los procesos que de ellas se derivan.
- La función del profesor, su tarea, está subordinada a los hallazgos de investigación realizados desde fuera. Esta perspectiva no concibe al profesor como investigador de su propia práctica.

- En la función del profesor no importa el conocimiento de los fenómenos educativos, sino el conocimiento de las técnicas para operar en él.
- La función del docente se concibe como una actividad de carácter instrumental y los problemas que surgen como instrumentales y técnicos.

Así como estas perspectivas muestran directrices sobre el trabajo del docente, con sus respectivas consecuencias en el desarrollo de la enseñanza, vemos necesario hacer referencia al currículo. El currículo entendido de esta manera, constituye un aprovisionamiento de contenidos para guiar a los profesores, donde lo importante es el cúmulo de contenidos para lograr unos fines. Según Ruiz de Gauna (1997), constituye un conjunto de proposiciones y prácticas lineales orientadas al producto.

El desarrollo curricular está orientado por objetivos minuciosamente establecidos con antelación y de manera genérica (no importa las condiciones del contexto, siempre están determinadas y concebidas para poblaciones supuestamente homogéneas), señalando así el rumbo de las prácticas, de las que se espera, informen sobre los aprendizajes logrados a la luz de los objetivos propuestos.

Esta postura facilita el auge de un sistema de comercialización; los currículos hechos por especialistas se han vendido a las instituciones educativas como garantes de contenidos y actividades, en forma de libros de texto para alumnos, y como guías para los docentes.

La principal aportación en la línea curricular con el sesgo técnico lo constituye la obra de Taylor, quien señaló las dimensiones que debe incluir un currículo, a saber: objetivos que se quieren lograr, experiencias educativas para alcanzar su logro, organización de las mismas y determinación del logro de los objetivos. El tipo de trabajo que propicia el enfoque señalado, promueve el surgimiento de distintos problemas, entre ellos, el encasillamiento de la realidad del aula en esquemas y en generalizaciones que dan lugar a un actuar

docente, guiado por concepciones y normas concebidas desde el exterior. Igualmente la intervención técnica, parte del supuesto de homogeneidad tanto en los alumnos como en los procesos y en los contenidos, factor ampliamente reprobado desde las teorías científicas del desarrollo y del aprendizaje.

El problema fundamental, nos dice Pérez Gómez (1998:97):

> *"Es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos... la realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante y cargada de opciones de valor".*

Si bien las críticas que se le hacen a este enfoque nos muestran de manera justificada los problemas que afloran en esta forma de trabajo, habrá que entender que la práctica pedagógica no descarta la utilización de la técnica como instrumento derivado de un estudio científico. En muchos aspectos del trabajo docente se requiere su aplicación, pero con el respaldo del conocimiento que avale su uso y que permita actuar en un marco reflexivo de la práctica. Visto dentro de este contexto, la técnica es útil y aplicable, y con mayor aprovechamiento cuando es fruto del conocimiento pedagógico que el docente ha elaborado a partir de la reflexión de su quehacer práctico.

La enseñanza como actividad práctica

Frente al denominado enfoque técnico de la enseñanza se plantea el enfoque práctico, que nos acerca a la consideración de la educación y de la enseñanza como una actividad práctica, y de la teoría educativa como promotora de la reflexión en y desde la práctica educativa.

Esta corriente irrumpe con los trabajos de Schwab (1985), como reacción a las concepciones curriculares seguidas en aquel entonces. Con ella se explicita el planteamiento de lo práctico y se vuelve la mirada a la vida escolar como núcleo de reflexión curricular y a la *"esencialidad del juicio práctico como arte de elaboración del currículo"* (Carr y Kemmis , 1988:36).

En Gran Bretaña, Stenhouse aboga por la necesidad de reconsiderar la acción educativa como acción práctica, y de retomar al docente como figura central de la actividad del currículo; una forma de consolidar estos supuestos fue el impulso que el mismo Stenhouse (1975), dio al movimiento del profesor, como investigador de su propia práctica.

La perspectiva práctica descansa sobre algunos presupuestos como la imposibilidad de sistematizar el mundo social con una pretensión técnica, dada la complejidad de la vida social, así como el carácter abierto e indeterminado de los acontecimientos escolares (Carr y Kemmis,1988) en la cotidianidad de las aulas, y la imposibilidad de controlar por completo los acontecimientos de la clase.

Con esta óptica y siguiendo a Carr y Kemmis entendemos que:

> *"bajo el punto de vista práctico los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas de medios/fines en que éstos queden totalmente claros y definidos, junto con las posibles alternativas (técnicas) que permitan alcanzarlos. Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico"* (Carr y Kemmis, 1988:53).

Igualmente, la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los procesos que se desarrollan en las aulas de clase, asumen determinadas características que exigen una actuación del profesor acorde a las circunstancias y a las condiciones. Santos Guerra (1991), nos señala cinco ejes que caracterizan la vida del aula como un ámbito impredecible, único y cambiante que confirman la necesidad de replantear los procesos que se desarrollan en este ambiente y las formas de acercarse a ellos:

- La vida del aula es singular, no repetible: los ámbitos no son comparables, cada aula responde a una configuración a un contexto, a unas circunstancias.
- La vida del aula es cambiante, no estática. La vivencia del aula es única y circunstancial, responde a un momento, por ejemplo, a un día, a un año, a una fase del curso.
- La vida del aula es polisémica, no aséptica; hace referencia a la presencia y encuentro de valores desde diversas fuentes: los profesores, los alumnos, la administración educativa, la sociedad, la institución, entre otros.
- La vida del aula es heterogénea, no uniforme; está compuesta por personas con características, intereses y expectativas diferentes.
- La vida del aula es incierta, no segura; cada momento que la constituye está matizado por situaciones y eventos impredecibles.

El acto de enseñar es único y su práctica excede, en variadas ocasiones, a las teorías y enfoques proporcionados desde la ciencia educativa. Muchas veces los docentes nos hallamos ante situaciones que han sido pensadas para llevarlas a cabo de una manera, pero ya en la realidad del aula, cuando las llevamos a la práctica su realización adopta otras formas que difiere de la previsión original.

Estos hechos reiteran el concepto de enseñanza como actividad práctica, caracterizada por la incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad, impredictibilidad, urgencia, inmediatez (Pérez Gómez,1998). El profesor debe enfrentarse a estas situaciones y resolver los problemas prácticos que se le presentan: lo que desmitifica la acción de la enseñanza como la puesta en escena de técnicas desarrolladas por especialistas.

En consecuencia, el papel del docente desde la perspectiva práctica desborda con amplio margen, el trabajo de un técnico, para proyectarse como un práctico que afanosamente busca y ejecuta distintos comportamientos, para

asumir de la mejor manera las tareas de la enseñanza, desde la complejidad de las aulas de clase, y construir desde ahí, un saber hacer.

Con esta mirada Pérez Gómez (1988:134), nos pone de relieve que:

> *"con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas".*

En este sentido, Montero (2000:124), señala que el papel del docente, y la enseñanza han sido designados como:

- *El profesor como investigador en el aula.* Stenhouse (1975);
- *La enseñanza como arte.* Eisner (1980, 1998, ;Stenhouse (1998);
- *La enseñanza como un arte moral.* Tom (1986);
- *La enseñanza como una profesión de diseño.* Yinger (1986);
- El profesor como *profesional clínico.* Clark (1983), Griffin (1985);
- La enseñanza como proceso de *planificación de toma de decisiones.* Clark y Peterson (1997);
- La enseñanza como *proceso interactivo.* Holmes Group Report (1987);
- El profesor como *práctico reflexivo.* Schön (1983, 1992, 1993).

Con esta última metáfora, Schön (1983) nos sitúa frente a un concepto básico del pensamiento práctico: la reflexión como vehículo para la construcción de conocimiento sobre la práctica, señalando que: "*el profesor debe mantener una conversación reflexiva con una situación única e incierta*". (Schön 1983:130).

El diálogo continuo con la realidad práctica a través de los procesos de reflexión *en la acción y sobre la acción,* constituye una ardua tarea de revisiones y ajustes que permite relacionar factores de la práctica como el diseño de la enseñanza, los materiales de clase, el comportamiento de nuestros alumnos, las condiciones contextuales, nuestro conocimiento y nuestra habilidad profesional. (Montero, 2000).

El acto reflexivo del docente se constituye en un componente fundamental de la acción práctica como camino para construir conocimiento. Se hace realidad si en los diferentes momentos que componen la acción del docente, emerge, como elemento que vincula el pensamiento y la acción, las ideas con la práctica, dentro de los marcos competenciales que el docente maneja, tanto para las fases preactiva e interactiva como postactiva de la enseñanza.

Esta condición de la práctica docente que implica pensar sobre lo que se hace, analizarlo y valorarlo, se contrapone a la actuación del técnico. Mientras que en éste se prioriza poner en marcha la planificación de la enseñanza para la búsqueda de la meta prefijada, el práctico reflexivo (Schön) lo asume como:

> *"algo provisional, que debe ser puesto a prueba en la misma práctica, a la implementación crítica y como medio para estudiar los problemas de la enseñanza"* (Stenhouse, 1998:134).

Podría decirse que la actuación del docente a través de la enseñanza que desarrolla, traduce de una forma determinada el currículo, lo lleva a la práctica y éste es al mismo tiempo el *"medio a través del cual puede aprender su arte de profesor... porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás"* (Stenhouse,1998:140).

Finalmente y para recoger lo que hemos venido exponiendo sobre el concepto del profesor desde la perspectiva práctica, hemos de decir que nos

situamos frente a una persona capaz de vivir ese diálogo permanente del que tanto nos hablan, Carr y Kemmis (1988), Schön (1998), Stenhouse (1998) y con él, construir una nueva mirada sobre los sucesos, alimentar la búsqueda constante de explicaciones a los porqués que a diario nos surgen y además crear y recrear alternativas, guiadas por la reconstrucción y valoración de los procedimientos que le son propios.

Estamos ante un docente que se ocupa de analizar su práctica, de contrastar el qué de su enseñanza con el para qué de la misma, articulando intenciones con procesos, en el marco de un aula concreta, con alumnos concretos. En palabras de Schön (1998), un docente *que reflexiona a cerca de su acción,* y está en el camino de investigar, y sobre manera, de ser investigador de su propia práctica.

La práctica de estos docentes va acrecentando habilidades y aptitudes que perfilan un saber y un saber hacer con especial competencia, que les permite resolver situaciones de la enseñanza que por su complejidad, o por las circunstancias, demanda una cuota de ingenio personal bastante alta. Estos matices nos acercan a la expresión metafórica de la enseñanza como arte.

Esta metáfora de la enseñanza como arte traduce el supuesto que considera a la enseñanza como una situación susceptible de ser mejorada continuamente. Esta forma de entender la enseñanza ha sido propuesta por varios autores, entre ellos, Stenhouse (1998) y Eisner (1998), quienes asumen que la acción del docente, debe dirigirse a mejorar de manera constante su propia práctica.

Para Stenhouse (1998), el calificativo de buena enseñanza, sólo se puede dar a aquella que está orientada a perfeccionar cada una de las acciones con las cuales se lleva a cabo, a la búsqueda intencionada de diferentes formas de práctica que permitan desarrollarla cada vez, de mejor manera. Entiende la enseñanza como un proceso experimental, susceptible de perfeccionarlo desde la individualidad y particularidad de las acciones que desarrolla el docente. Le otorga a cada momento de la enseñanza un carácter

provisional, impredictivo, con buenas dosis de espontaneidad, características que la distancian de la rigidez de esquemas y de reglas preestablecidas. En palabras de Stenhouse (1998:141):

> *"La enseñanza constituye un arte en el sentido de que la inversión en destreza personal es elevada en proporción con la inversión en conocimiento. Un enseñante puede adiestrarse a sí mismo por la práctica como puede hacerlo un bailarín o un poeta".*

Las características mencionadas (experimental, impredictiva y provisional) nos llevan a entender que la enseñanza no es un ejercicio improvisado. El tener estas condiciones exige un conocimiento que dé estructura científica al acto de enseñar, y que al ser puesta en escena, las acciones tiendan a la confrontación y comprobación de esa particular estructura. Por tanto, la práctica experimental es una práctica preparada e informada por unos referentes científicos que le dan forma y sustento a la acción docente.

El docente, que en el día a día ejercita y perfecciona sus destrezas de igual manera que el artista (pintor, poeta, músico), crea su propio estilo didáctico. Logra imprimir a su práctica un sello muy particular que va configurando, con su forma personal de enseñar, un modo de hacer pedagógico, iluminado por su propio juicio, por la indagación continua y por la recreación de posibilidades de mejora y crecimiento. En este sentido, Stenhouse (1998:143) considera que *"la enseñanza se torna en expresión de uno mismo en vez de permitir la de los demás".*

Entender la enseñanza como un momento único, situacional, nos remite a pensar que el trabajo del profesor puede realizarse cada vez de manera distinta, en función del contexto y de las circunstancias en las cuales desarrolla sus actividades de enseñanza. Cada situación está caracterizada por la particularidad de la vivencia, lo que puede llevar al docente a plantear en muchos momentos de su práctica, acciones que parecen no estar sustentadas

desde lo pedagógico, pero que dado las características del momento, opta por realizarlas casi de una manera espontánea.

Es allí, en ese espacio, donde se pone a prueba la capacidad creativa del profesor, acción que se va consolidando a través de la reflexión continuada de las ideas que surgen, y en el ejercicio de las mismas, pero siempre desde los marcos de una acción pedagógica. Así, lo circunstancial puede poner a prueba conocimientos previos, y lo impredecible del momento, llevar a actuaciones inesperadas. Estas acciones reflexionadas posiblemente ayudan al docente a construir conocimiento pedagógico.

Marcelo (1994:74), nos confirma que este estilo de enseñanza vehicula de alguna manera el deseo de aprender de los docentes. Con este sentido expresa que:

> *"La enseñanza es un arte por la simple razón de que el deseo de aprender, está fuertemente afectado por la conducta del profesor. Por tanto, para conseguir su propósito, los profesores con talento hacen uso no sólo de los principios pedagógicos, sino también de acciones que provienen del desván de las ideas".*

Las anteriores reflexiones sobre la enseñanza como arte sugieren pensar en el arte de la enseñanza como un elemento importante de la acción docente, cuando ésta significa esfuerzo, aprendizaje, cambio, perfectibilidad de la acción; ahora bien, ampararse en una concepción vaga de este enfoque apartada del sentido de cambio y conocimiento puede llevar a reducir el acto de enseñar a lo espontáneo y circunstancial, perdiendo el carácter pedagógico que debe tener la enseñanza.

Con relación a este aspecto Montero (2000:241), señala algunos riesgos que las inadecuadas interpretaciones sobre la metáfora pueden dar lugar:

- *Renuncia a considerar la enseñanza como constructo teórico, con la dificultad de progreso científico.*

- *Tras la metáfora se puede ocultar la defensa de la improvisación y el todo vale.*
- *El regreso a un cierto misticismo (pensamiento débil) predominante en otras épocas y a la ideología solapada.*

Sin embargo, si volvemos a la significación que Stenhouse le imprime, vemos cómo el énfasis se hace en la labor del docente, como trabajo de indagación constante para mejorar lo que hace en las aulas, y de búsqueda permanente, para perfeccionarse y lograr ser Maestro en su ejercicio.

> *"Queda abierto el camino para divulgar la idea del profesor como artista, con la connotación de que los artistas ejercen una autonomía de juicio basada en una Investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte"* (Stenhouse, 1998:152).

La enseñanza como actividad crítica

La enseñanza como actividad crítica encuentra su orientación en la teoría crítica. Por teoría crítica nos dice Rodríguez Rojo (1997:35), "*se entiende el pensamiento de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, que intentaron revisar el marxismo y hacer de él una nueva lectura capaz de responder, más satisfactoriamente a la problemática social*".

Los aportes de la teoría crítica a la educación ofrecen una importante fuente de teoría y práctica para reconsiderar la educación y la enseñanza como opciones de transformación de la sociedad. Autores como Carr y Kemmis (1988), Freire (1986), Rodríguez Rojo (1997), reflejan importantes planteamientos en este sentido.

Carr y Kemmis (1988), por ejemplo, se sitúan desde los procesos de la investigación acción educativa, como camino para transformar las prácticas sociales y mejorar la práctica educativa. Esta propuesta estructurada en la indagación autorreflexiva a través de ciclos sucesivos de planeación, acción, observación y reflexión, indica a la práctica docente una forma de mejorar los

procesos de enseñanza cuando el docente la hace suya de manera intencional con una actitud investigadora de su práctica.

Freire (1986), con una profunda reflexión sobre la educación como práctica crítica, nos dice que educar es una forma de intervenir en el mundo. Su pensamiento sobre la enseñanza, remarca que para enseñar debemos ser críticos, tener una posición ante el mundo y reflexionar sobre la práctica educativa. Además, su teoría hace énfasis en que los educadores críticos han de rechazar cualquier forma de discriminación, reconocer y admitir la identidad cultural y estar convencidos que el cambio y la transformación son posibles. La teoría crítica desde el pensamiento de Freire (1986), nos aporta los conceptos de enseñanza problematizadora y enseñanza bancaria, esta última, como opuesta a una enseñanza crítica.

Rodríguez Rojo (1997:31), por su parte, se sitúa en la teoría de la acción comunicativa y desde esta vertiente nos habla de "*liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras sociales*".

Desde esta perspectiva, plantea la enseñanza como proceso que ha de orientarse por la búsqueda de la racionalidad emancipadora, esto es, dirigir la acción didáctica para transformar al alumno, para posibilitar su cambio. Queda claro, nos dice Rodríguez Rojo (1997:41) "*que enseñar es transformar, es decir, emancipar.*"

En consecuencia, entender la enseñanza desde la perspectiva que nos aportan los autores, nos ubica ante un proceso que promueve la transformación de estudiantes y docentes. Se trata de un cambio permanente de pensamiento, de actitudes, de creencias, en contacto también permanente con su realidad y su vida cotidiana.

Destacamos la importancia que adquiere en este enfoque, el desarrollo del pensamiento, de la razón, así como el potenciar la autonomía responsable, todo ello matizado con el fortalecimiento de la afectividad y de los

sentimientos. Situarnos desde esta perspectiva, nos permite poner de relieve cómo concebimos la relación entre educación y enseñanza, para que la práctica educativa se impregne del sentido de transformación tan relevante en este enfoque.

En consecuencia, entendemos que la educación está orientada a la formación del ser humano, a su perfectibilidad y autonomía. Concebimos la formación como la razón de ser de la educación. Con esta mirada, nos planteamos que tanto la educación como la formación buscan que el ser humano se construya así mismo se perfeccione cada vez más, y en consecuencia, se transforme. La educación como acción externa al individuo orienta y dirige los procesos formativos y la formación como proceso interno del individuo, propicia la construcción de esa forma deseada desde la intención educativa.

Hemos puesto de relieve que la formación es el fin supremo de la educación, precisamente porque esa intención es la que le da sentido a las acciones educativas, intención que se expresa muchas veces como sueños, utopías, o como la esperanza de tener seres humanos mejor formados y mundos más civilizados.

Con esta postura negamos rotundamente la aceptación de las acciones y de las intenciones que no estén al servicio del engrandecimiento del hombre, y que pueden hacer parte de las intenciones de conglomerados interesados en mantener un estado de conveniencia. Con esta perspectiva Freire (2001:112), nos recuerda que:

> *"El sueño de los que hoy niegan a la práctica educativa cualquier relación con sueños y utopías, como el sueño de la autonomía del ser, que supone la asunción de su responsabilidad social y política, el sueño de la reinvención constante del mundo, el sueño de la liberación, el sueño, por tanto de una sociedad menos desagradable, menos malvada, es*

el sueño de la adaptación silenciosa de los seres humanos a una realidad considerada intocable".

Ahora bien, la intención educativa, *"determina la esencia misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus propósitos, finalidad y objetivos educativos como en sus contenidos"* (Marcelo, 1994:69).

Toda intención educativa se traduce en los procesos de enseñanza. Creemos que enseñar es concretar de forma sistemática el sueño educativo en acciones reales, en instituciones reales, con alumnos reales, y con docentes concretos. Consideramos que no podemos hablar de una práctica educativa si las acciones del docente no traducen la intención educativa, como tampoco podemos desarrollar acciones realmente educativas en el aula, desconociendo el norte y el sentido de lo educativo.

Educación y enseñanza son acciones interdependientes, una es complemento de la otra. Educar es guiar, orientar. Enseñar es hacer visible esa guía, esa orientación, es hacer realidad la educación. En la práctica, educar y enseñar se funden, se hacen una sola, se pierden sus fronteras y sus límites.

La perspectiva que asumimos fusiona educación y enseñanza. La educación por ser un concepto amplio se puede generalizar y concretar poco, sobre todo en las aulas universitarias, donde la realidad muestra *"una enseñanza destinada a grandes magnitudes de alumnos y parcialmente ineficaz para la consecución de su misión" (*Michavila, 2000a:20). La enseñanza sola, podría significar un concepto restringido y por lo tanto, dirigirse más hacia el desarrollo de unas dimensiones del ser humano olvidando otras.

En consecuencia, en nuestro planteamiento hablamos de una enseñanza educadora, porque la acción que la encarna, debe estar impregnada del sentido educativo que la misión de enseñar le atribuye, y por tanto, debe constituir una tarea de fe en el hombre y en sus posibilidades de crecimiento. Esto es una enseñanza para educar, para hacer crecer a los estudiantes como personas autónomas.

La enseñanza es la acción del encuentro donde convergen intenciones y sueños de quienes participan en ese encuentro. La educación es el proyecto, es el marco de las acciones educativas y por lo tanto de los sueños. La práctica educativa desarrollada por el docente, posibilita a los educandos el acceso a ese proyecto, pero sobre todo los posiciona frente a él, para que sea asumido como propio.

En este trabajo equiparamos el término docencia con enseñanza y definimos como docente a la persona que hace docencia, es decir a la persona que enseña.

El hacer del docente lo entendemos como práctica docente y a ésta como las acciones con las cuales el docente enseña de manera habitual, en su cotidianidad lo que es conveniente para sus alumnos, y lo que además, considera que hace parte de sus propósitos académicos y personales. En este enfoque cobra una importancia notable el profesorado universitario, nos dice Benito Gómez (2004:9), quien destaca las siguientes características del docente crítico:

- *"Profesional que ayuda al estudiante a desarrollarse y a construirse a sí mismo como ciudadano; en este sentido el profesorado actúa como facilitador para que el estudiante sea consciente de las conexiones entre el entorno académico y el entorno social.*
- *Capaz de reflexionar sobre su práctica, autoevaluarse y mejorar su trabajo convirtiéndose en parte activa del proceso de evaluación.*
- *Facilitar a los estudiantes el desarrollo de destrezas que les permitan ser así mismo autosuficientes, autoevaluarse críticamente, en lo que se refiere tanto a aspectos académicos como sociales y laborales; y para hacerlo, además, en un mundo cambiante".*

La práctica docente caracterizada por este modo de actuar del docente tiene un sentido transformador y emancipador. Sin embargo, y como ya lo hemos expresado en párrafos anteriores, es una práctica matizada por las concepciones que el docente tiene sobre sí mismo, sobre su trabajo, la

enseñanza, el mundo, el alumno, lo que hace que las acciones de la enseñanza, se lleven a cabo desde perspectivas personales. Esta forma personal, genera consecuencias formativas y constituye también intenciones implícitas, o no, de la práctica.

Por ello, el docente desde la perspectiva crítica ha de preocuparse por conocer y entender, cuáles son las concepciones, valores, principios y actitudes que perfilan su quehacer pedagógico. En este sentido Carr y Kemmis (1988:104), nos dicen que " *desde el punto de vista crítico, el enseñante tiene que desarrollar un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan la acción de manera que le sea posible tener en cuenta esos factores limitativos*".

Estas ideas nos sitúan en el terreno del autoentendimiento de las acciones y de la reflexión sobre ellas. La práctica constante de un proceso autorreflexivo riguroso, ha de conducir a desvelar aquellas prácticas que sólo reproducen acciones acríticas, y que por tanto, conforman acciones inadecuadas para el ejercicio de una enseñanza, que transformándose, trascienda en la formación de los estudiantes.

Resumiendo, hablamos de una enseñanza educadora que fusiona intenciones educativas y acciones, en una práctica orientada por principios éticos, morales y profesionales, que provoca en este mismo sentido, acciones en los estudiantes para fortalecer la autonomía responsable y su crecimiento personal y profesional.

Es una enseñanza que se asienta en una práctica constantemente analizada observada y reflexionada para que la intención educativa se traduzca en acciones también educativas tanto para estudiantes como para los docentes.

Los dos últimos enfoques que hemos presentado, a lo largo del apartado anterior, la enseñanza como actividad práctica, y el enfoque de este apartado, la enseñanza como actividad crítica, los consideramos complementarios. Los

dos, nos sitúan frente a una práctica que busca de manera permanente su mejora y la mejora de los participantes, especialmente por la indagación constante del docente sobre lo que hace y las implicaciones de su actuación en sus estudiantes.

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE ALGUNOS CAMPOS DEL SABER: EDUCACIÓN Y DERECHO

Documento elaborado por el Dr. Antonio Bohorquez

El trabajo pretende hacer un estudio, con enfoque cualitativo, de las prácticas de la enseñanza universitaria que en la realidad se vienen desarrollando en nuestra universidad, en la cotidianidad de la tarea, para tratar de encontrar en ello algunas circunstancias dignas de ser observadas con ojos de investigador y que puedan servir para construir conocimiento pedagógico en este nivel de formación, o, tal vez, como propuesta de reflexión para el mejoramiento de la función que el Estado le ha confiado a la Universidad.

Vale la pena adelantar ahora que la reflexión planteada gira en torno de tres aristas principales: el "qué", el "cómo" y el "de qué manera". En otros términos, bajo la perspectiva de este trabajo se considera que la investigación emprendida no puede detenerse sólo en el primero de tales ítems, pues implicaría tan sólo el verificar cuáles son los contenidos de las asignaturas que se imparten, con un sentido prescriptivo, simplemente, y por ello incompleto, respecto del fenómeno a observar. El "cómo" enseña las estrategias didácticas que hayan podido demostrar los mayores niveles de eficacia en la construcción de procesos de pensamiento; si bien puede pensarse que se trataría de una óptica puramente instrumental, el asunto es que no que puede ignorarse, pero tampoco privilegiarse como el único punto a tener en cuenta. Pero el "de qué manera" probablemente, sin olvidar los anteriores tópicos, será tal vez el aspecto decisivo a mostrar, en tanto que los comportamientos docentes suelen ser más trascendentes en el proceso enseñanza aprendizaje, probablemente,

debido a la gran carga emotiva que conllevan y que el estudiante percibe, aun en un nivel inconsciente.

1. ¿Qué enseñar?

Hace más de veinte años el Dr. Laureano Gómez Serrano escribió, con la agudeza que le es característica, un documento de enormes e importantes repercusiones en la vida de nuestra Facultad. "En Pos de una Pedagogía Jurídica"[1] puso sobre el tapete un tema de gran trascendencia en torno del cómo estábamos enseñando derecho a nuestros educandos y puso el punto de preocupación en la forma como los centros universitarios reclutan a sus docentes y la cadena repetitiva de procederes pedagógicos que a partir de ello se generan, con su estruendo de errores monumentales. De esa reflexión surgió la línea de seminarios de investigación, orgullo hoy de la Facultad, pues sin duda alguna se trata del área del plan de estudios que otorga a nuestros egresados una impronta definida, que los hace distinguirse de los de otras escuelas en el país y les provee de un conocimiento que no se deroga por decreto.

De acuerdo con el PEI de la Unab, nuestra universidad se propuso hacer de sus egresados, a la vez que excelentes profesionales, con sólida formación en lo técnico y en lo científico, personas autónomas, capaces de asumir el reto de vivir con la entereza que el siglo exige y capaces de dejar huella en la comunidad con sus ejecutorias. La sola formulación de tales propósitos significa un verdadero reto para nuestra Facultad y una singular oportunidad para reexaminar nuestro trabajo y responder a las necesidades actuales del derecho, de acuerdo con lo que hoy se concibe como la función del abogado, en la ingente diversidad de campos en los que va a desempeñar su rol social.

Aubry[2], decano de la Facultad de Derecho de París hacia 1857, informaba que en su facultad se enseñaba:

> *"Toda la ley, tanto su letra como su espíritu, con una amplia aplicación de sus principios y el más completo desarrollo de las consecuencias que de ello se*

---

[1] GÓMEZ SERRANO, Laureano. En pos de una pedagogía jurídica. Revista Temas Socio jurídicos. Facultad de Derecho. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

[2] Citado por Ch. Perelman (1979). La Lógica y la Nueva Retórica. Madrid : Civitas, p 37.

derivan, pero nada más que la ley. Tal ha sido la divisa de los profesores del Código de Napoleón."

Ciento cincuenta años después aún es posible encontrar docentes que, sin dudarlo, expresarían su acuerdo con el ilustre profesor francés, pues conciben la enseñanza del derecho como una labor de adiestramiento técnico (enseñanza de normas positivas), lo más rigurosa que cada centro pueda, de manera que los educandos se formen excelentes peritos en leyes, pero sólo en leyes. El resultado es poco satisfactorio, pues las transformaciones que el derecho actual conlleva le mostrarán graves deficiencias, mientras no comprenda que el derecho es mucho más que normas. Como si lo anterior fuera poco, hay que advertirlo también, la hiperespecialización de los docentes agrava el problema, porque el profesor no sólo se limita a enseñar la ley, sino, lo que es más agobiante, se dedica a enseñar "su ley", es decir, aquel específico campo del ordenamiento en el cual es experto, con olvido lamentable del entramado o red de conocimiento que sólo las normas misma significan en la vida práctica del jurista.

Hoy ya no es posible dejar de lado que el conocimiento jurídico ha sufrido considerable evolución desde la época de los códigos napoleónicos hasta nuestros días. El sueño de los juristas de la revolución burguesa o demoliberal (Hobbes, Rosseau, Montesquieu, etc.) de que la ley regulase absolutamente todo y de la manera más clara y completa posible, con la convicción de que de ese modo se garantizaría la libertad individual[3], nunca pudo ser cumplido ni lo será, puesto que la ley dista mucho de ser perfecta. Después de Montesquieu, innumerables pensadores han vuelto sobre la reflexión milenaria de ¿qué es el derecho? y enseñaron cosas como que las normas jurídicas son de textura abierta y, por tanto, admiten varias soluciones sin que se abandone su ámbito (H.L.A. Hart) o que el Derecho está compuesto no sólo por normas sino también por principios (Ronald Dworkin), o que la lógica jurídica no es lógica formal sino una argumentación que depende de la concepción que el juez tenga sobre el derecho y su función en la sociedad (Ch. Perelman), o que el Derecho es un medio especial de realizar valores y fines cuyo cumplimiento se considera indispensable en una determinada sociedad (Recasens Siches), etc., etc.

---

[3] "La libertad es el derecho de hacer lo que las leyes permitan" (Montesquieu, El Espíritu de las Leyes, Libro XI, capítulo III.

Hoy el maestro de derecho no puede ignorar que ya no se le considera como el único depositario de la verdad; ni siquiera como la fuente de información más importante del educando. El maestro de hoy no es el simple instructor de procesos técnico-jurídicos, ni un mero transmisor de un producto cultural.

El maestro de hoy es un orientador, un impulsador, un motivador y, las más de las veces, un instrumento que facilita el camino del conocimiento; pero no el depositario del conocimiento. Es el estudiante, más que nadie, el principal artífice de su formación. El maestro de hoy es un guía y es un estudiante más; tal vez, a veces, un poco aventajado. Pero nada más.

En ese orden de ideas, pensamos, el maestro de derecho de hoy no puede, entonces, limitarse a enseñar la ley. Porque el derecho no está formado sólo por el conjunto de normas que imperan en un Estado y los principios que de ella se derivan. La ley no lo contempla todo. Recaséns Siches[4] asevera que, en todos los sistemas jurídicos, en todos los países y en todos los tiempos, los problemas que agobian al jurista son prácticamente los mismos: ¿Cuál es la norma válida pertinente para el caso controvertido? ¿Qué hacer si para resolver el problema existen varias normas aplicables, excluyentes entre sí, o, por lo menos, no armónicas? ¿Qué hacer si la norma acusa "lagunas"? ¿Qué hacer si, aplicada la norma a un caso particular, arroja resultados notoriamente injustos? Y a medida que avanza este siglo los interrogantes se multiplican, pues a los planteados a mediados del siglo pasado por el ilustre filósofo del derecho citado se suman otros que tienen que ver con la multiplicidad de fuentes que hoy aborda el Derecho, muy lejos ya de ser considerado simplemente como un conjunto de normas, la jerarquía, la ponderación, la coherencia y el reconocimiento de principios y valores que la comunidad ha construido en una tarea de siglos.

Para responder adecuadamente a éstos y a otros problemas de parecido talante, al jurista de hoy no le basta la ley, pues en ella encontrará apenas una parte de las soluciones, ya que, como toda obra humana, es imperfecta; y, a medida que la norma se hace más añeja, crece la probabilidad de que se presenten hipótesis que el legislador no tuvo en mente a la hora de construirla. Si a lo anterior

---

[4] RECASÉNS SICHES, Luis. Nueva Filosofía de la Interpretación del Derecho. México: 1956.

sumamos que la norma se produce en las más diversas épocas, por redactores imbuidos de su propia filosofía e impulsados por diversos intereses, difícilmente puede aceptarse la idea del legislador sabio que todo lo codifica y cuyos silencios son intencionales. O que no comete errores, ni incurre en incoherencias o vacíos, o que no tiene contradicciones.

El profesor de derecho de la actualidad no puede limitarse a enseñar los aspectos técnicos del campo del saber que se le ha confiado bajo la forma de una asignatura. Debe ocuparse, en primer plano, de mostrar los fundamentos constitucionales y los principios derivados de la Carta Política que, con el carácter superior que les corresponde, tienen influencia en su temática. La Constitución extiende su órbita hasta todas las relaciones jurídicas que competen a nuestros asociados y les irradia de sus principios, en todos los ámbitos: laboral, de familia, penal y desde luego también comercial, administrativo, privado, etc. La Constitución ejerce y va a ejercer un influjo notable a medida que pasen los años en todos las áreas de nuestro derecho, no solamente en lo que tiene que ver con la reglamentación de las distintas figuras de que se ocupará el legislador, puesto que, obviamente, cuando el Congreso expida normas legales no podrá ignorar la Constitución, sino que también los intérpretes y, particularmente, los jueces en la labor de decir el derecho (*juris dictio*) encomendada por el Estado, necesariamente van a tener que aplicar las normas bajo la luz de la Constitución. Pero la Constitución del 91 ha superado la formulación jerárquica kelseniana en la manera como ese orden jerárquico opera; es decir tenemos, desde luego, una pirámide con unas normas superiores, pero en esta pirámide (cambiada por la Constitución del 91, porque entre las normas legales la Constitución estableció ciertas jerarquías), las normas superiores se van a comportar, no con la rigidez que se concebía antes, sino de una manera más dinámica, de tal suerte que las normas y los principios superiores fluyen hacia abajo irrigando toda la legislación; de modo pues que cuando consultamos el añejo Código Civil, o el más joven Código de Comercio o las normas sobre cualquiera de los temas en el derecho, necesariamente tendremos que mantenernos con nuestro punto de mira puesto en la Constitución; las normas no pueden interpretarse a contrapelo de la Constitución. Poco a poco iremos reconociendo ese fenómeno a medida que se presente.

Pero, además de reconsiderar la Carta Política como fuente de conocimiento en su área, el educador de ahora ha debido regresar a la teoría del derecho en busca de respuestas que las simples normas no proporcionan y mostrar a los estudiantes las diversas alternativas que el derecho les ofrece frente a los problemas actuales, a la luz de las distintas corrientes filosóficas. El maestro de hoy conoce las escuelas del pensamiento y las muestra a sus estudiantes. No puede ya contentarse con enseñar una sola de tales corrientes, menos cuando nuevos pareceres las han revaluado, quizá "a sus espaldas".

El maestro de hoy sabe que el derecho no sólo se compone de normas, sino también de valores, construidos por la sociedad y reconocidos principalmente en la Constitución Política, de principios (algunos deducidos de las normas, otros no), de precedentes judiciales, de costumbres y de aplicaciones que constituyen el derecho vivo, actuante, como las sentencias en casos concretos, los negocios jurídicos, los actos administrativos, los reglamentos privados, etc. El maestro de hoy no es un purista del derecho; en modo alguno ignora fenómenos como el de la eficacia simbólica del derecho, o los elementos axiológicos, políticos, sociológicos, económicos o religiosos que en el derecho se inmiscuyen. El derecho se halla más imbricado en la vida de las personas de lo que se suele creer y el jurista no debe obviar el tema, embelesado en las normas.

Tampoco debe ignorar que el derecho, como los organismos vivos, se halla ante el constante dilema de conservarse para dar seguridad, pero de evolucionar para ofrecer respuestas adecuadas a nuevas situaciones o a nuevas necesidades.

Finalmente, el docente sabe que el papel del abogado de hoy es el de ser constructor del derecho. En el sentido positivista, típicamente kelseniano, un creador de normas, un "legislador". En un sentido más acorde con las tendencias actuales del derecho, un creador del derecho.

2. La conexión entre formación personal y profesional

El maestro de derecho de hoy debe vincular la formación personal y la profesional de sus estudiantes en su práctica pedagógica. Nuestro estudiante tiene que aprender a pensar; a hallar y ensayar soluciones por sí solo, pero, al hacerlo, no ha de limitarse a lo técnico jurídico pues ha de aprender a

preocuparse por sopesar todas las consecuencias de orden jurídico, económico, ético y social de una decisión.

Con la puesta en marcha del proyecto institucional UNAB, en mi parecer, se señala el camino para investigar cómo nuestros egresados pueden aprender el derecho de hoy, tanto desde el punto de vista técnico, como desde el del desarrollo humano, individual y social; cómo, al tiempo que podríamos formar científicos e investigadores para el derecho del mañana que, sin lugar a dudas, será distinto del de hoy, podemos formar excelentes ciudadanos, servidores de su comunidad, conocedores de su entorno y de sus deberes para con él.

Es frecuente encontrar en las escuelas de derecho que el profesor se halla muy preocupado por verter en sus estudiantes "todo" el contenido de una temática, pues juzga que si no lo hace tal vez nunca tengan acceso a esa información. Si no fuese porque se lo toman en serio, tal vez no pasaríamos de hacer un gesto de incredulidad, pues cuesta entender, a estas alturas, que no perciban que la formación de abogados altamente calificados no se consigue con la acumulación de datos en el cerebro del estudiante.

Si esos mismos profesores, a quienes ha de reconocerse su buena fe y su buena voluntad, pues con seguridad actúan convencidos de que cumplen su deber, tuviesen la oportunidad de evaluar a sus estudiantes algunos años después, o tan siquiera al siguiente semestre, sin duda se llevarían una gran decepción: sus alumnos, aun los más aventajados, sólo recuerdan un porcentaje muy mínimo de los conocimientos que con tanto esfuerzo les llevó al aula. Pero, quizá, recobrarán el ánimo si les pregunta qué aprendieron de su profesor, pues descubrirán que enseñaron más con la actitud, con el ejemplo y con los gestos que con la voz. El estudiante recordará por siempre qué tanto amaba el derecho su profesor, cómo abordaba los problemas, si era crítico o era conformista, qué procesos de pensamiento le ayudó a desarrollar, cómo trataba a sus estudiantes, como desplegaba la clase, cómo evaluaba, si su comportamiento era coherente con lo que pretendía enseñar, qué lo enfadaba, en fin, qué transmitió como su concepto de lo que era un buen abogado y, particularmente, un buen profesor de derecho.

En esta investigación se plantea que, si se trata de hacer una reflexión sobre la necesidad de formar abogados altamente calificados como profesionales y

ciudadanos responsables y las múltiples formas como el docente puede influir desde su desde su práctica, este tipo de detalles, que se suelen tomar como nimios o secundarios, son realmente los importantes.

3. El método y las estrategias (el "¿cómo?")

Identificar un método, desde el punto de vista de la teoría pedagógica, en la labor cotidiana de un profesor de derecho de la actualidad, no parece sencillo, pues, de un lado, por regla general hablamos de un pedagogo empírico, y no de uno de academia y, de otro, en una labor exitosa resultan combinados muchos métodos, si la mira está puesta en la mejor manera de conseguir que el estudiante ame el derecho, pues tal es la misión fundamental que este trabajo pone de relieve como la tarea a cumplir, en tanto los mayores esfuerzos por transmitir la mejor información, suelen ser vanos, pues a poco andar el estudiante va a olvidar con facilidad el cúmulo de datos ofrecido; pero nunca olvidará el comportamiento de su profesor en la búsqueda del conocimiento.

A lo largo de estos años en la Facultad de Derecho se han ensayado métodos y estrategias con algún éxito. Tal reflexión constituye el "cómo" de la enseñanza. Y, por supuesto, uno de los objetivos de este trabajo será el de hacer una descripción de tales métodos y estrategias, con detalle, de manera que puedan servir a otros en el desempeño docente.

Describir los métodos desarrollados, que han resultado útiles y eficaces en la promoción de los aprendizajes, incluidos los sistemas de evaluación, sin olvidar los procesos de análisis y reflexión crítica frente a tales acciones pedagógicas ayudará, sin duda, a encontrar las mejores opciones para verificar cómo influye la manera de hacer docencia en el proceso de aprendizaje.

La exposición magistral, los talleres, los seminarios, el debate, el análisis de jurisprudencia, el estudio de caso, la competencia por equipos, la autoconstrucción de pruebas, en fin, son parte de las herramientas con las cuales se busca que los estudiantes construyan conocimiento, se relacionen con él e identifiquen las conexiones que conducen a discernir soluciones para problemas verdaderos.

Esta investigación busca también identificar esas estrategias didácticas, describirlas y señalar las maneras como pueden ser instrumentadas en la práctica por cualesquiera de los docentes interesados en el mejoramiento de su tarea.

4. El "¿de qué manera?"

Este trabajo pretende demostrar que, sin desatender el ¿qué? y el ¿cómo?, los aspectos relacionados con la actitud del docente frente a su labor son los más determinantes para conseguir el éxito, pues tienen una carga de afectividad que, sin que los actores del proceso lo perciban siempre, dejan honda huella en el pensamiento de los educandos.

Sin olvidar tal punto de vista, se pretende señalar que una docencia jurídica excelente ha de estar basada en siete pilares fundamentales:

a) *El conocimiento*: el buen docente de derecho nunca acepta enseñar temas que desconozca; su comprensión de una temática ha de estar en un nivel apropiado como para pretender transmitir esa información a los educandos.

b) *El respeto:* la dignidad del estudiante ha de ser lo más importante para conseguir la excelencia en la docencia. En ese orden de ideas, ninguna intervención ha de ridiculizarse jamás, pues a partir de toda inquietud o pregunta se puede construir conocimiento. El respeto incluye reconocimiento de la individualidad del estudiante, que se demuestra con hechos concretos, tales como aprenderse el nombre, hacer contacto visual con los estudiantes, acercarse, aludir a las intervenciones usando los nombres, resaltar la importancia de las preguntas, explicar de diversas maneras para satisfacer los disímiles procesos de aprendizaje, o inteligencias múltiples, etc.

c) *La diversidad de estrategias didácticas*: si bien en las escuelas de derecho se privilegia la técnica de la exposición magistral, como se suele llamar impropiamente, el buen docente procura intercalar en ella otras didácticas, como la formulación de preguntas que los estudiantes deben responder de inmediato, planteamiento de problemas para los

cuales deben usar herramientas como los códigos, análisis de casos y precedentes jurisprudenciales con sentido crítico, procurando llevar la reflexión a puntos de contraste. También ha de usar el taller, la competencia, el debate, y otras muchas estrategias, como formas de lograr que los estudiantes construyan sus propios procesos de pensamiento.

d) *La facilitación*: creo que la primera lección ante los estudiantes jamás debe contener admoniciones como "*ésta es la materia más difícil*", "*si ustedes no le dedican veinticinco horas del día, no podrán pasar*" y expresiones terroríficas similares. Ese es camino seguro hacia el fracaso docente. Por el contrario, el docente es un facilitador del aprendizaje, en todo el sentido de la palabra: su deber es hacerlo fácil, sin caer en la simplicidad, que sería también viciosa y poco formativa.

e) *Explicitación de conectores:* en el proceso de enseñanza del derecho es muy importante que el estudiante perciba la enorme cantidad de conectores que muestran la imbricación entre la vida y el derecho, entre las diversas áreas del derecho, entre las ciencias y el derecho. De esa manera, el conocimiento jurídico pasa de lo puramente teórico a lo práctico, y el estudiante aprende a pensar, pensando; la búsqueda de redes de conocimiento les conduce a hallar los caminos que le pueden mostrar las soluciones apropiadas a problemas de la disciplina. Mostrar los resultados es menos pedagógico que mostrar cómo llegar a ellos.

f) *Motivación:* la utilidad del conocimiento que encuentran en el aula, el respeto y el reconocimiento, la pasión por la disciplina e, incluso, el divertimiento que significa aprender, constituyen motivadores que hacen acudir al estudiante con actitud positiva, factor indispensable para el buen suceso del procedimiento enseñanza aprendizaje.

g) *Sentido crítico:* en derecho, no hay dogmas. Tal es el único dogma admisible. De modo que todo conocimiento es siempre susceptible de crítica, no hay verdades jurídicas reveladas y, aunque siempre podrá encontrarse una respuesta apropiada a un problema, también es posible que otras opciones tengan buenos fundamentos que conviene evaluar pues lo que hoy es respuesta inapropiada, mañana puede ser la jurisprudencia aplicable.

5. Aspectos problemáticos a profundizar

En desarrollo de la reflexión propuesta aparecen otros aspectos álgidos, de abordaje indispensable a la hora de estudiar el proceso enseñanza aprendizaje del derecho, tales como los siguientes:

a) *Enseñanza y lenguaje:* no puede dejarse de lado una preocupación que siempre agobia las tareas docentes: el uso del lenguaje. Difícilmente puede haber entendimiento entre las personas si primero no toman consciencia de que el lenguaje no es más que un conjunto de convenciones, cuyo objetivo más claro es el de facilitar la comprensión entre ellas. Además, nadie duda de que, si el lenguaje es el instrumento fundamental en el quehacer del jurista, el problema tiene, en éste ámbito, unas dimensiones enormes: el docente sufre la angustia de no ser entendido y el estudiante... notas bajas en las evaluaciones! Pero, lo más grave aún, es observar cómo, unos y otros, con frecuencia, no son conscientes del problema. Es indispensable, por tanto, que el docente y su auditorio se pongan de acuerdo en un uso preciso y definido de las palabras técnico jurídicas, pues, de lo contrario, el docente habla de algo y los estudiantes entienden otra cosa. Es imprescindible tener presente que el derecho usa vocablos ambiguos, a veces; que también usa nombres diferentes para el mismo instituto; o que la misma palabra designa institutos disímiles en otras ocasiones y el jurista debe aprender a discernir el concepto. Así como también ha de ser claro que el uso de lenguaje cotidiano en contextos jurídicos trae también problemas de hermenéutica que es preciso resolver.

b) *Interdisciplinariedad del derecho:* el Derecho, en la realidad cotidiana, no son solo normas, principios, valores, sentencias, en fin, expresiones formales. El derecho se intercala en todas las actividades humanas y hoy no parece posible encontrar algún campo en el que no se halle involucrado en algún sentido. A medida que va haciendo parte de las relaciones entre las personas, atrae hacia sí, las reglas, el lenguaje, la semiología, las costumbres, la ética y el conocimiento de cada actividad.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS UNAB

Todo ese bagaje, quiérase o no, pasa a ser parte también del Derecho. De modo que el Derecho puede presentarse como una de las simbiosis más universales de que se tenga conocimiento, pues ha sido receptor tanto de las más disímiles escuelas de pensamiento, como de influencias normativas de todas las latitudes y orientaciones; y, al tiempo, también se va alimentando de la información que las relaciones sociales actuales le acarrean de manera permanente. Así, el Derecho resulta involucrado en problemas agrícolas, sociales, económicos, matemáticos, financieros, médicos, arquitectónicos, ingenieriles, psicológicos, y muchos más, y la respuesta del Derecho sólo puede estimarse eficaz si encuentra el hilo conductor que armonice las reglas jurídicas con las correspondientes a las disciplinas que enmarcan los conflictos a resolver. El docente de derecho no puede ignorar esta realidad.

c) *Libertad de enseñanza:* la Constitución Política colombiana consagra la libertad de enseñanza, aprendizaje y cátedra. Es preciso encontrar las justificaciones teóricas y ius filosóficas que permitan articular tales derechos con los propósitos institucionales de formación, la formación por competencias y la puesta en escena de los núcleos integradores como eje central de un currículo como el de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

d) *La educación como derecho fundamental:* no siempre los docentes son conscientes de que tienen en sus manos un asunto delicado, que ha de tratarse como tal: el derecho fundamental a la educación de las personas, con un reconocimiento no sólo político sino material, que incluye acciones judiciales.

6. Conclusiones y sugerencias

La Universidad, con ayuda de sus investigadores, se halla interesada en la formación de sus docentes, particularmente de aquéllos que no tienen como profesión la pedagogía sino otros saberes, como es el caso, precisamente, de los profesores de derecho. En el punto, este trabajo de investigación busca,

entre otras cosas, no sólo identificar las prácticas que puedan ofrecer posibilidades de éxito, sino, de paso, presentar sugerencias para la futura formación de los docentes, con la mira puesta en lograr la excelencia en la tarea.

En ese orden de ideas, la reflexión sobre el quehacer de los docentes ha de comprender no sólo el qué (contenidos de la labor enseñanza – aprendizaje, en lo cual se suele poner casi todo el esfuerzo), es decir, cuál es el derecho que se enseña y si tales contenidos responden a las necesidades de la comunidad actual, sino también el cómo y la manera como el proceso se produce.

En el cómo podemos indicar las innumerables estrategias didácticas que es posible utilizar, para diversificar la labor, con el fin de aprovechar las diversas maneras en que los estudiantes aprenden. Dicho de otro modo, no es posible continuar desconociendo que existen diversos tipos de inteligencia y que el acercamiento cognitivo a los fenómenos jurídicos se produce de modos tan distintos y tan distantes como estudiantes hay, probablemente.

Y en el "*de qué manera*" es necesario reflexionar sobre el comportamiento del docente, su lenguaje no verbal, sus enseñanzas implícitas derivadas de su actitud ante los estudiantes, ante su dignidad como personas, ante sus necesidades de formación y ante la profesión misma. Sus expresiones de emotividad y afectividad son trascendentales en su labor como docente. Y si el punto suele ser desdeñado, es hora de volver los ojos al tema, para rescatar su importancia pues el aprendizaje es, especialmente en adultos, un acto no sólo de cognición, sino también un acto afectivo y volitivo. El maestro no puede olvidar esto.

LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Por: Nuria Rodríguez.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo ha ido cobrando fuerza el surgimiento de distintas modalidades de enseñanza en la universidad. Este hecho, nos invita a reflexionar sobre la enseñanza universitaria, dado que ésta, se afecta por la dinámica misma de la sociedad, por las instituciones donde se imparte y, por supuesto, por los mismos docentes.

Sin embargo, el deber ser de las acciones de la enseñanza, nos muestra que, aunque los tiempos cambien y, con ello, modalidades y métodos, siempre ha de mantenerse el sentido educativo inherente en toda acción pedagógica, su intencionalidad y, condiciones pedagógicas y didácticas que favorezcan su desarrollo.

Los siguientes párrafos constituyen una reflexión de la autora sobre la enseñanza bajo la premisa de una enseñanza educadora. Es decir una acción que traduce y encarna la intención de la educación.

LA ENSEÑANZA EN LA SOCIEDAD ACTUAL: CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

Como docente, en muchos espacios de la práctica que hasta ahora he desarrollado, me he planteado, no sin temor, el reto que asumimos cuando de cara a un curso, tenemos la responsabilidad de conducir la educación de nuestros alumnos, así sea por espacios cortos, como lo define la organización académica de nuestras universidades.

No es para menos, este sentimiento que nos invade, es tal vez, el aviso permanente del desafío que representa asumir hoy, la educación universitaria, frente a los problemas que de manera creciente, aquejan al mundo actual. No desconocemos que este desafío haya acompañado a la educación a través de

los tiempos, pero que hoy es mucho más complejo, es innegable, dado los profundos cambios que experimenta la sociedad en estos tiempos.

Según Rodríguez Rojo (1997) la crisis que vive el mundo actual se puede explicar desde tres dimensiones afectadas por la priorización de unos factores sobre otros:

- Desequilibrio ecológico proveniente de la ruptura que el ser humano ha infligido al entorno.
- Desequilibrio antropológico que atañe a la propia estructura de la personalidad humana.
- Desequilibrio internacional relacionado con el ámbito convivencial.

La sociedad receptora de estos hechos, se ve afectada en distintos subsistemas como son: el económico, el político, el socio-cultural y el moral. El subsistema económico ha perdido su capacidad para enfrentar necesidades elementales que le son propias a la sociedad. El subsistema político al servicio de las leyes económicas, opera irracionalmente frente a la sociedad al no promover que la economía esté al servicio del hombre en general. El subsistema sociocultural es débil en la participación ciudadana, ya que no facilita su vinculación a la toma de decisiones que adoptan los responsables del bien común. El subsistema moral ha estado caracterizado por una inversión de valores que niega, aquellos que potencian el desarrollo humano.

Todas estas contradicciones nos recuerda Ruiz de Gauna (2003:459):

> *"globalidad-individualidad, capitalismo-liberalismo, bien individual-bien común, tecnología-humanidad...nos llevan a adentrarnos en una crisis que se diferencia de las anteriores en cuanto al hecho de ser una crisis mundial, integral, y profunda .Estas tres notas caracterizan a lo que hoy en día se está llamando la dialéctica modernidad /postmodernidad"*

Con este panorama podemos ubicar necesidades de diverso orden que afronta la sociedad. Necesidades concentradas en problemas concretos y auténticos, como indicadores de una crisis cercana y generalizada. Ante esta situación, la educación, en cuanto esperanza y posibilidad de cambio, se opone a las tendencias que buscan que el estado social se mantenga, y la sociedad se adapte a lo existente.

Pensamos que acercarnos a los problemas de mayor envergadura, es un primer paso para que la tarea educativa también se concrete, tanto en intenciones como en acciones, frente a los problemas sociales y culturales. Alternativa que posiciona al campo educativo y a los educadores de una manera activa, y no como simples espectadores y acompañantes de la sociedad.

Empezamos entonces con los problemas más significativos. Para abordarlos tomamos como referencia la ponencia de Mardones (2002) que los plantea desde dos grandes vertientes: La sociedad económica y la cultura.

En el ámbito de la sociedad económica, la *dictadura del mercado,* es un gran generador de problemas que causa entre otros, la desigualdad y la injusticia; afecta a los grupos menos favorecidos de la sociedad industrial y a buena parte de los países denominados del tercer mundo.

Sus consecuencias no solo están en la desigualdad riqueza-pobreza, o explosión de la pobreza, sino como lo dice el autor, Mardones (2002:85)

"*Provoca la dualización o tripartición de la sociedad: 1) nómadas de lujo; 2)clase media de la cultura de* la *satisfacción (Galbraith o precaria), obsesionada por el consumo o la imitación virtual de los ricos; 3) los nómadas miserables o marginados sociales.*"

Igualmente la organización de la sociedad sobre las bases del *consumismo, del individualismo, y la competitividad,* conlleva a una vida pública vacía, al refugio en los ámbitos privados de la vida, y la permanente atención en los intereses personales.

Así mismo, provoca la precariedad y la movilidad laboral; el acceso de los jóvenes al mercado laboral se ha ido debilitando de manera permanente. Las ofertas de empleo están supeditadas a lo temporal, cuestión que impide

organizar la vida de estas esferas de la sociedad, con ciertas garantías de estabilidad y seguridad.

En el ámbito de los problemas de la cultura actual, destaca tres grandes problemas:

El problema del sentido, o pérdida de orientación en un mundo móvil, plural y cargado de incentivos. La cultura está caracterizada por el relativismo con el que se asumen los aspectos más significativos de la existencia humana, ocultando o desdibujando las cuestiones de sentido. Los jóvenes no cultivan la reflexión ante las olas desaforadas de estímulos que invaden sus vidas.

*El problema de la identidad, s*urge como consecuencia de la perdida de sentido, del pluralismo y del relativismo cultural. *Así* los individuos y los grupos sociales sienten que sus referentes de identidad se desdibujan, y que sus raíces son factores importantes de su propia vida, por las que hay que luchar.

La fiebre comunitarista, refleja la necesidad de hogar, de seguridad, de calor característicos de esta época:*"Podemos caracterizar nuestro tiempo como frío y necesitado de protección...Hay una necesidad de protección, acogida, calor y refugio que en conjunto describe la necesidad de hogar."*Mardones (2002:91)

En consecuencia, surge la necesidad de constituir grupos, de establecer vínculos comunitarios que proporcionen amparo y seguridad a los individuos, como respuesta a la pérdida de sentido y al debilitamiento de la identidad.

Estos problemas como lo anunciamos al comenzar estas reflexiones nos sitúan en una situación de crisis de la sociedad, que no podemos ignorar porque afecta al ámbito de autorrealización del hombre, aspecto por el cual se empeña la educación.

Como educadores cerrar los ojos ante esta situación sería renunciar al sentido y fin último de nuestra misión, negar el compromiso educativo que hemos adquirido como ciudadanos, como individuos que hacemos parte de la historia, pero sobre todo, como objetos y sujetos de la educación con vivencias,

con esperanzas, y con la convicción de que, a todo progreso de la humanidad le subyace siempre un proceso educativo.

En todo caso, muchos de los problemas estructurales exigirán de un tiempo adecuado para encontrar soluciones, pero como dice Mardones (2002) tendrán una tonalidad distinta si cambia la conciencia de los ciudadanos. Se necesita la formación ciudadana de hombres y mujeres, con conciencia sobre los problemas y sobre el papel transformador que nos corresponde, para que la vida sea de otra manera. Freire, (1997) nos recuerda que somos seres de transformación y no de adaptación.

En estos cambios que buscan una sociedad más humana, los educadores tenemos tarea suficiente. Estas tareas las señala el autor, como pistas o indicaciones, con las cuales estamos de acuerdo para fortalecer en los estudiantes una conciencia social, frente a los hechos que ya hemos descrito en los párrafos precedentes.

Los docentes hemos de trabajar por una educación que ayude a los alumnos a "*descubrir los rincones oscuros de la sociedad.*" Estamos ante una realidad que se mira pero no se ve. Esa realidad ofrece muchas cosas para ver, pero no estamos preparados para percibirlas.

Esta mirada se educa para no pasar por la vida sin ver las desigualdades, el hambre, la pobreza, la injusticia... o para no quedarse en la descripción superficial de los hechos. Se educa para implicarse en la comprensión crítica de esos hechos que la realidad nos muestra.

Educar la mirada exige reconocer la realidad, reconocer los obstáculos de esa realidad, y rechazar todo cuanto en ella violenta la dignidad del hombre. Hablamos de una forma de ver que dé cuenta de las situaciones que no se pueden mantener, de lo que no debe continuar, que se deje tocar por el dolor ajeno, e impida la indiferencia y la inmovilidad.

Igualmente hemos de educar en "*el sentido de lo público o del bien de todos.*" Los valores que imperan en la actual sociedad promueven de manera creciente

lo individual, lo privado, lo particular. Es escasa la atención en lo que es de todos. Inherente a la sociedad es la preocupación por el bien común, por el bien de todos.

En consecuencia, educar para fortalecer el bien común requiere crear y fomentar en nuestros educandos un espíritu ciudadano responsable, que atienda a los asuntos de las personas de su entorno, y preocupado por el bienestar de la mayoría, se comprometa. *"Educar en el bien común es educar en la atención al otro que está y vive a mi lado."* Mardones (2002:88)

El ámbito de la cultura también demanda tareas educativas que hagan frente a los problemas que en párrafos precedentes ya hemos descrito. En las siguientes líneas haremos una aproximación a los retos que en esta perspectiva se le presentan a la educación.

Educación y educadores, han de crear las condiciones para que los jóvenes tengan la capacidad de aprender a detenerse, y reflexionar frente a los constantes estímulos que la sociedad les ofrece, para procesar la información, y para discernir entre una y otra cosa.

Se espera que la educación se constituya en un espacio de construcción de significados, de orientación, para que los educandos puedan encontrar su propio sentido en una sociedad inestable, móvil, que se desborda en incentivos. *"La educación necesita educadores, maestros, que encarnen lo que dicen sus palabras. Sin el testimonio no parece posible otra cosa que ofrecer mera información para solucionar el problema del sentido. Predicar sólo para transmitir valores es inútil. Los valores, el sentido como las cosas seductoras de la vida no se demuestran, sólo pueden mostrarse y eso, sin dar la impresión y ni siquiera tener la intención explícita de inculcarlos."* Mardones (2002:92)

Otra tarea de la educación, es la de *"trabajar por construir identidades abiertas"* Estamos ante factores como el pluralismo, el mestizaje cultural, y la emigración, factores que requieren de la educación, preparar para aceptar, para integrar a los foráneos, a los diferentes a nuestra cultura. *"Necesitamos un educador que pueda propiciar este cambio positivo hacia el otro. Se requieren*

educadores amantes de lo suyo y al mismo tiempo abiertos a lo de los demás." Mardones (2002: 93)

Finalmente ante la necesidad de hogar, de refugio, de protección, que caracterizan esta época, la educación ayudará a, *proporcionar protección y hogar sin chantaje infantilizador.* Es preciso que la educación proteja, pero al mismo tiempo, permita ejercer la libertad responsablemente. Los procesos educativos que se generen en este marco tendrán el acompañamiento del joven como prioritario, sin olvidar que el tránsito por distintos caminos es de su propia responsabilidad.

Hasta aquí hemos planteado a la luz de los aportes de Mardones, cuestiones sociales y culturales que generan tareas educativas prioritarias. Un panorama que nos deja una realidad problemática que en el día a día, se torna más profunda. Frente a ella la educación, como proceso que mantiene la esperanza de transformar el mundo social en un ambiente más humano. Somos conscientes que la educación sola no es responsable de los cambios que la sociedad necesita, pero también que, sin ella no se producen dichos cambios.

No nos cabe duda que conseguir una sociedad más humana ha de ser una meta presente en todos los procesos educativos, meta que necesitamos afecte a la mayoría de los seres que habitan este mundo. Cuando pensamos en este sentido, estamos poniendo de relieve la intención educativa que subyace a toda práctica educativa y que por tanto ha de acompañar las acciones docentes.

Estas ideas nos ponen delante de una reflexión sobre el carácter educativo de la enseñanza, de sus intenciones y finalidades. Creemos con Ruiz de Gauna (2003:458) que "*para que podamos entender las prácticas educativas en su globalidad y valorarlas desde su coherencia entre lo que pensamos y lo que hacemos, es necesario conocer los fines a los que sirven dichas prácticas y esto sólo podemos saberlo si desvelamos los sustentos epistemológicos que tienen y la finalidad que persiguen*"

De la misma manera, consideramos que a toda propuesta educativa le subyace un origen ontológico, esto es, unas intenciones y unos valores que traducen una forma de ver el mundo, de entender la educación, de pensar y de sentir de quienes diseñan dicha propuesta y de quienes la llevan a cabo.

Con la pretensión de acercarnos a la intencionalidad de la enseñanza en las páginas que siguen queremos concretar una forma de entender la enseñanza, y las intenciones que consideramos le son inherentes.

ENSEÑANZA E INTENCIONALIDAD

Detrás de cada propuesta educativa hay personas que la piensan, la construyen y en muchos casos la ponen en marcha en las aulas. Estas personas tienen un posicionamiento como personas y como profesionales frente al ámbito educativo, posicionamiento que traducen tanto en las concepciones como en sus acciones.

Desde este presupuesto nos proponemos mostrar algunas formas de entender la educación y la enseñanza, y las intenciones que consideramos son inherentes a estos procesos, para actuar en el desarrollo de la persona que promueva un mundo más humano y más justo.

Entendemos que la educación está orientada a la formación del ser humano, a su perfectibilidad. Concebimos la formación como la razón de ser de la educación. Con esta mirada, nos planteamos que tanto la educación como la formación buscan que el ser humano se construya así mismo y se perfeccione cada vez más. La educación como acción externa al individuo orienta y dirige los procesos formativos. La formación como proceso interno del individuo, propicia la construcción de esa forma deseada desde la intención educativa.

Hemos puesto de relieve que la formación es el fin supremo de la educación, precisamente porque esa intención es la que le da sentido a las acciones educativas, intención que se expresa muchas veces como sueños,

utopías, o como la esperanza de tener seres humanos mejor formados y mundos más civilizados.

Con esta postura negamos rotundamente la aceptación de las acciones y de las intenciones que no estén al servicio del engrandecimiento del hombre, y que pueden hacer parte de las intenciones de conglomerados interesados en mantener un estado de conveniencia. Con esta perspectiva Freire (2001:112) nos recuerda que:

"El sueño de los que hoy niegan a la práctica educativa cualquier relación con sueños y utopías, como el sueño de la autonomía del ser, que supone la asunción de su responsabilidad social y política el sueño de la reinvención constante del mundo, el sueño de la liberación, el sueño, por tanto de una sociedad menos desagradable, menos malvada, es el sueño de la adaptación silenciosa de los seres humanos a una realidad considerada intocable".

Ahora bien la intención educativa, *"Determina la esencia misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus propósitos, finalidad y objetivos educativos como en sus contenidos."* Marcelo (1994:69)

Toda intención educativa se traduce en los procesos de enseñanza. Creemos que enseñar es concretar de forma sistemática el sueño educativo en acciones reales, en instituciones reales, con alumnos reales, y con docentes concretos. Consideramos que no podemos hablar de una práctica educativa si nuestras acciones no la traducen, como tampoco podemos desarrollar acciones realmente educativas en el aula de clase, desconociendo el norte y el sentido de lo educativo.

Educación y enseñanza son acciones interdependientes, una es complemento de la otra. Educar es guiar, orientar. Enseñar es hacer visible esa guía, esa orientación, es hacer realidad la educación. En la práctica, educar y enseñar se funden, se hacen una sola, se pierden sus fronteras y sus límites.

La perspectiva que asumimos fusiona educación y enseñanza. La educación por ser un concepto amplio se puede generalizar y concretar poco, sobre todo en las aulas universitarias; la enseñanza sola, podría significar un

concepto restringido y por lo tanto, dirigirse más hacia el desarrollo de unas dimensiones del ser humano olvidando otras.

En consecuencia en nuestro planteamiento hablamos de una enseñanza educadora, porque la acción que la encarna, debe estar impregnada del sentido educativo que la misión de enseñar le atribuye, y por tanto debe constituir una tarea de fe en el hombre y en sus posibilidades de crecimiento. Esto es una enseñanza para educar.

La enseñanza es la acción del encuentro donde convergen intenciones y sueños de quienes participan en ese encuentro. La educación es el proyecto, es el marco de las acciones educativas y por lo tanto de los sueños. La práctica educativa desarrollada por el docente, posibilita a los educandos el acceso a ese proyecto, pero sobre todo los posiciona frente a él, para que sea asumido como algo propio, como su propio sueño.

En este trabajo equiparamos el término docencia con enseñanza y definimos como docente a la persona que hace docencia, es decir a la persona que enseña.

El hacer del docente lo entendemos como práctica docente y a esta como las acciones con las cuales el docente enseña de manera habitual, en su cotidianidad lo que es conveniente para sus alumnos, y lo que además, considera, hace parte de sus propósitos académicos y personales.

La práctica docente como ya lo hemos expresado en párrafos anteriores, está matizada por las concepciones que el docente tiene sobre sí mismo, sobre su trabajo, la enseñanza, el mundo, el alumno, lo que hace que las acciones de la enseñanza, se lleven a cabo desde perspectivas personales. Esta forma personal, genera consecuencias formativas y constituye también intenciones implícitas, o no, de la práctica.

En consecuencia, todo cuanto el docente hace en clase incide en la formación de los alumnos y todo ese hacer está guiado por *"Un sistema personal de creencias, principios y valores que le confiere sentido a su conducta"* Clark y Peterson (1997:518)

Hasta aquí hemos planteado nuestro punto de vista sobre la enseñanza y sobre su sentido educativo, en lo que sigue queremos concretar su finalidad educativa en la universidad.

ENSEÑAR: PARA QUE EN LA UNIVERSIDAD?

Pretendemos en los párrafos que siguen plantear algunas tareas asignadas a la enseñanza universitaria como acción que recoge la responsabilidad educativa en este nivel de la educación superior.

En los párrafos que han precedido a esta temática, hemos insistido en la formación como principal meta de la enseñanza, finalidad que, aunque es común a todos los niveles educativos también le compete a la universidad.

Cuando hablamos de formación estamos atendiendo a lo que Gadamer entiende como tal: "*Es el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre*".Gadamer (1993:29)

Este proceso de construirse así mismo, de desarrollar capacidades, no termina con el ingreso a la universidad. Si bien los estudiantes al llegar a la universidad ya han recorrido varios niveles educativos, la enseñanza universitaria ha de fomentar la formación en todas las dimensiones del ser humano, especialmente en los ámbitos cognitivo, ético, y estético, de manera que garantice la promoción del ser humano hasta los más altos niveles de su dignidad.

Estamos de acuerdo con Mardones, (2002) con Freire, (1997) con Morin, (2001) entre otros, que se requiere que la enseñanza contribuya a:

Educar en la ciudadanía, esto es, posibilitar los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía y promover el fortalecimiento y la consolidación de valores morales y cívicos en el marco de la democracia, el humanismo, y el sentido de pertenencia a una nación.

Consideramos que esta meta educativa debe estar presente en todos los niveles de formación universitaria, esto es, desde los primeros años de carrera hasta los últimos, como núcleo que posibilita articular conocimientos, una forma de ser, de ver y percibir el mundo social con sus problemas, y de proceder ante ellos.

Promover la autoformación de capacidades y actitudes que fortalezcan el ser persona como la"*comunicación interpersonal, la amistad, el encuentro, la participación"* Mardones (2001)" Igualmente el saber relacionarse con los otros, compañeros, profesores, familiares, con el prójimo, en el marco del respeto, la consideración, y en el reconocimiento de su dignidad.
Así como obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio, y de responsabilidad personal, Jacques Delors (1996). Con una buena estima de sí mismo que denote seguridad, confianza, y respeto por lo que se es y por lo que hace.

Posibilitar la formación al más alto nivel del conocimiento disciplinar, articulando el análisis de contenidos con los problemas de la sociedad actual. En consecuencia preparar profesionales con capacidad crítica y conciencia social, que a través de su desempeño, como personas y como profesionales, colaboren junto con los demás para humanizar el mundo. O lo que es lo mismo, formar un ciudadano, conocedor de la ciencia, capaz de conocerse así mismo, y de intervenir críticamente en la transformación de su entorno.

En este sentido Freire (2001) nos recuerda que hay que enseñar la disciplina, pero también desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica, en cómo es el funcionamiento de la sociedad y a favor de qué y de quién se hace ciencia.

Con esta perspectiva y siguiendo a Freire, (1997) la práctica educativa debe incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. Con ello provocar el pensamiento crítico y dialéctico que impida el pensamiento ingenuo sobre el mundo.

El enfoque que hemos venido perfilando recoge lo que en palabras de Mardones constituyen los grandes desafíos de la educación que ya en su momento los expresamos pero que dada su pertinencia, queremos recordarlos como tareas que hacen parte de la educación ciudadana.

Educar la mirada de nuestros estudiantes para que tengan la capacidad de ver el mundo y sus problemas, para *descubrir los rincones oscuros de la sociedad* y entender que es necesaria nuestra intervención responsable.

Educar en el sentido de lo público, del bien común, para ayudar a construir una sociedad en donde prevalezca el bienestar de la mayoría. Se ha de trabajar para que haya una verdadera conciencia ciudadana, donde lo individual y lo privado no se anteponga frente a lo que es de todos.

Educar en la reflexión para ayudar a los jóvenes a adquirir criterio crítico frente a las decisiones que demanda una sociedad construida por las tendencias del mercado y del consumo. Así mismo para ayudarles a encontrar significados importantes con los que puedan construir sentido a la vida.

Educar para convivir con otros que son diferentes y aceptar que tienen otras concepciones de vida, comportamientos distintos, formas de ser y de pensar diferentes; aspectos que se deben asumir como algo positivo, dado que nos ayudan a conocer otras formas de vida y a crecer en la tolerancia y en el respeto hacia los demás.

Creemos que en estos factores se asienta la esperanza de una educación que despierte el espíritu crítico de hombres y de mujeres, docentes y educandos; y la práctica de una educación coherente con los valores democráticos.

A las ideas que hemos venido exponiendo y que devienen del interrogante: Para qué enseñar en la universidad? le subyace una importante finalidad educativa de la educación universitaria; con esto nos referimos al desarrollo del

pensamiento crítico que incluye aspectos personales del estudiante, a nivel de actitudes, sentimientos, valores, y de habilidades de pensamiento superior.

El pensamiento crítico también ha sido planteado como desarrollo de la alta inteligencia dado que encarna un proceso que involucra el saber reflexionar, y el metapensamiento, es decir, un proceso que permita pensar en lo que se piensa. Gómez Buendía (1999)

Ahora bien, para precisar un poco más la articulación del pensamiento crítico con las ideas de formación que nos han precedido, hemos tomado de Brookfield (1989) citado por Benedito (1995) algunos principios que señalan caminos para su desarrollo desde la enseñanza universitaria:

Pensamiento crítico como actividad productiva y positiva: compromiso con la vida, pensamiento creativo, mentalidad abierta y transformadora de la realidad; autoestima en sí mismos y en la capacidad de orientar sus vidas; capacidad de valoración ética, social, intelectual, estética, política.
Pensamiento crítico como proceso: importancia del cuestionamiento continuado de las ideas y de las acciones.
Contextualización del pensamiento crítico: manifestaciones internas, externas, según campo del conocimiento, según formación previa, según contexto académico, personal, sociocultural.
El pensamiento crítico es tanto emotivo como racional (no es exclusivamente cognitivo): importancia de los sentimientos, emociones, valores, sensibilidades individuales y colectivas.
Importancia de las habilidades de pensamiento superior. Identificación de supuestos, razonamiento formal e informal, evaluación de la información, resolución de problemas complejos, capacidad interrogativa, habilidades dialógicas, sensibilidad al contexto, exploración e invención de alternativas, escepticismo reflexivo, argumentación, ponderación medios-fines y hechos-valores, valoración de criterios, capacidad de juicio, y de autocorrección.

Hasta aquí hemos expuesto algunas ideas que expresan lo que consideramos sea una respuesta al sentido que debe tener la enseñanza en la

universidad, enseñanza que tendrá verdadero significado cuando lo que es enseñado es aprendido por los estudiantes.

No desconocemos que el aprendizaje está mediado por múltiples factores, pero que, como meta del docente, es buscado intencionalmente para afectar al estudiante, para conseguir que haga suyo lo que se le ofrece, y construya desde ahí, una base sólida de conocimientos, de actitudes de comportamientos... Cuando aprendemos algo, nos transformamos, nos dice Freire; así, el obrar de quien aprende es distinto, su comportamiento varía, y sus relaciones con los demás y con el mundo son distintas.

Esta idea de transformación incide en cambios personales del estudiante, a nivel de actitudes, valores, juicios sentimientos, capacidades, aptitudes, mentalidad. Igualmente posibilita que se den cambios sociales en cuanto que el individuo se relaciona con la sociedad y plasma sus cambios interiores en ella. En este proceso no es sólo el alumno el que se transforma cuando aprende, sino también el profesor cuando contribuye al aprendizaje que hace cambiar al estudiante. Ruíz de Gauna (2003).

Finalmente queremos recordar que detrás de todo este proceso siempre habrá un docente, comprometido o no, pero responsable de llevar a cabo acciones de enseñanza. También, que el carácter educativo de la enseñanza es innegable y que no podemos hablar desde la práctica, de una enseñanza educadora que no eduque.

Este carácter educativo comprende todas las actuaciones del docente que tienen lugar a lo largo del proceso, lo que hace que la intencionalidad de la enseñanza, no se limite a aquellos presupuestos educativos explícitos, con los que abordamos la tarea de enseñar. Emergen en esta práctica, como guiones ocultos, acciones que también tienen significado educativo.

Cuando el docente adquiere conciencia de ello, debe preguntarse sobre el valor educativo que tienen sus acciones, y sobre cómo articula y traduce en su práctica las intenciones educativas. Al mismo tiempo averiguar, cómo perciben los alumnos sus acciones, cómo las interpretan, y hasta qué punto

resultan educativas para ellos. En este sentido Contreras (1999) pone de relieve que la enseñanza es una actividad de influencia de unas personas sobre otras, y por lo tanto ha de cuestionarse la legitimidad y el valor educativo que ejerce esta influencia.

El acento educativo está sujeto, como ya lo hemos visto, a las intenciones académicas apropiadas por el docente, a la actividad desarrollada, a la percepción de los estudiantes, a las circunstancias...pero a pesar de todo lo contextual y circunstancial que pueda resultar la actividad didáctica, la responsabilidad de imprimir el sello educativo a esta acción, es del docente; él, es quien con su saber y hacer, determina que su acción eduque o deseduque, contribuya a la formación dentro de los parámetros del deber ser educativo o forme en otras direcciones.

Una vez más pensamos que es fundamental que el docente mantenga un amplio margen de coherencia entre lo que considera es la finalidad de su enseñanza, con los métodos, estrategias, y con su forma de ser y de actuar.

La enseñanza desde la perspectiva de una enseñanza educativa no admite disociación entre procedimientos y finalidades, nos dice Contreras (1999), lo que exige una reflexión permanente entre lo que pretendemos y lo que hacemos, como elemento articulador que nos va mostrando caminos más certeros y una forma ética de comportarnos en nuestra ejercicio.

ALGUNAS CONDICIONES DE LA ENSEÑANZA

Lo aquí expuesto, resume una postura muy particular de quienes, hemos participado en este trabajo. Abordamos, la expresión "condiciones de la enseñanza" para representar, por una parte, propiedades del proceso, y por otra, el factor personal imprescindible para que la acción docente sea un completo acto didáctico. Superar la sutil diferencia entre las condiciones del acto de enseñar y las condiciones de quien enseña ha sido difícil, encontrándonos en muchos momentos con referencias tanto de la acción como de la persona que la lleva a cabo.

Es importante resaltar, que en la literatura pedagógica existe abundante información al respecto de muchos autores que se han interesado por el tema de la enseñanza. Sin embargo, dado que estas reflexiones son un producto de investigación, hemos querido plantearlo.

Cada enunciado mantiene la expresión *"La enseñanza exige"* ya citada por Freire (1997) y con la cual queremos resaltar el carácter de requisito imprescindible, de cada uno de los aspectos que proponemos.

y, hayamos en la labor de enseñar la necesidad de vincular ciertos factores que a nuestro juicio, son indispensables para que el acto de enseñanza tenga vida como tal.

Enseñanza y conocimiento

Existe alrededor de este tópico una permanente reiteración en la literatura pedagógica. Esto nos indica un acuerdo absoluto en que, al enseñar algo, ese algo que enseñamos, ha de ser conocido y dominado por quien enseña. No podemos enseñar lo que no sabemos.

Se pone de relieve, la solvencia intelectual con la que deben ser asumidas las clases, y con ella, el rigor y la pertinencia del conocimiento, de su uso y manejo. Además de saber bien algo, también debe saber que el conocimiento es relativo y que su actualización es primordial.

De ahí la importancia de la formación del docente, de la construcción de un saber sólido en el área de desempeño, de su competencia científica y profesional; así como de la necesidad del estudio permanente, de la investigación constante, y de la revisión cuidadosa de la práctica.

Junto a estos aspectos consideramos muy importante el hecho de tener el docente, experiencia en el campo laboral y la capacidad para articular, el ejercicio práctico de la profesión, con el conocimiento teórico que se imparte. Todas estas opciones se tornarán caminos seguros para mantener un alto nivel de preparación y de competencia profesional.

Enseñanza y ética

En esta dimensión formativa, el discurso ético sin el testimonio personal del docente, carece de sentido; es vacío, como pueden ser las palabras que no están sustentadas o reflejadas en la actuación docente. Freire, (1997) nos advierte que el mejor discurso sobre ética es su ejercicio en la práctica, de lo contrario dice, son palabras que se lleva el viento.

La práctica de las acciones que encarnan la enseñanza deben articular de manera visible el contenido con la formación ética de los estudiantes y conjugar en el hacer, propósitos y acciones también éticas. La enseñanza es una acción genuina de comunicación así, no solo comunicamos contenidos propuestos para determinadas clases, sino que también comunicamos buena parte de lo que somos como personas, ya Nietzsche nos lo anunciaba : "Enseñamos más con lo que somos que con lo que sabemos."

En el mismo sentido Mardones (1997:69) nos plantea que "El mismo educador no es consciente de lo que comunica a sus jóvenes alumnos. Frecuentemente no es lo que enseña sino lo que testimonia: un talante, una actitud, un modo de estar y enfrentarse a la vida un estilo de ser persona, un modo de relacionarse y de escuchar. En fin un modo de ser."

De esta forma los estudiantes pueden recibir además de los contenidos, lecciones diarias de respeto, de tolerancia, de justicia, de buen gusto etc. Como también lecciones sobre cómo transgredir los derechos de las personas.

A todo esto subyace la necesidad de mantener un comportamiento coherente con lo que se enseña, demostrar que aquello que profesamos es posible, y que lo testimoniamos, porque hace parte de nuestra manera de ser. Así mismo tener claridad que nuestro comportamiento es un texto más convincente que el propio discurso.

Por otra parte toda enseñanza educadora se sustenta sobre la intención formativa inherente a la práctica educativa, factor que exige coherencia entre metas y acciones, que tornen cada episodio de clase, en una posibilidad de crecimiento y superación personal.

Si la enseñanza logra concretar las intenciones educativas en acciones, es decir, logra educar no entrenar, no adiestrar, podríamos decir que apreciamos en esas acciones, el compromiso ético que le subyace.

Enseñanza y metas personales

No sobra decir que a cada acción didáctica le subyace una intención, un fin. Sin embargo esto no significa que ese fin o ese propósito, se hace propio porque sencillamente está señalado como tal, en los programas de clase o en los currículos. La práctica de la enseñanza requiere del docente una intención propia con la cual se haya comprometido y en la cual pone todo su empeño para alcanzarla.

Cuando se actúa movido por este compromiso personal, la enseñanza se torna importante para el docente, significativa, con sentido, encarna su propia meta, no la meta del programa, del currículo, de la institución.

Haciendo propios los propósitos que la teoría educativa, o la institución de educación, propone y, además, explicitando intenciones formativas personales, el docente abre una posibilidad de aportar en doble vía, por una parte reconoce que su acción debe estar impregnada de intenciones educativas explícitas, pero también desvela propósitos personales con los que se compromete.

La definición de los propios propósitos lleva consigo la toma de decisiones y de opciones personales, que exigen una postura frente a la acción educativa concreta.

Enseñanza y responsabilidad social

La acción docente no puede desconocer que la enseñanza, como práctica social, es una forma de intervenir en el mundo tal como lo plantea Freire (1998). Es una práctica que tiene un espacio propio y, como ya lo expresamos, también unas intenciones propias que requieren de una postura del docente frente a sí mismo, al mundo, a la educación.

Consideramos que una primera necesidad de quien enseña, es tener claridad sobre este aspecto, esto es, que haya desarrollado conciencia de su responsabilidad social y de las posibilidades que le ofrece los espacios de enseñanza, para analizar los problemas y para expresar los compromisos que nos competen como ciudadanos.

Así la enseñanza de cualquier contenido debe hacerse articulando contenidos con la lectura y el análisis crítico de la realidad social. Pero además, plantear los problemas que afectan a la sociedad, tener una postura frente a esos problemas, y crear conciencia de que, los problemas que afectan a la sociedad, son también problemas nuestros, ante los cuales no podemos ser indiferentes (Freire 1998).

Se necesita una enseñanza que haga visible la esperanza que caracteriza a la acción educativa (Freire2000). También para tener un mundo distinto al que tenemos hoy, con individuos, que preocupados por su entorno, por las injusticias sociales se comprometan, porque han aprendido a leer y a interpretar la realidad (Freire 1996).

4. Capacitación docente.

CAPACITACIÓN DOCENTE

SEMINARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE LA UNAB Y LA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Docencia Universitaria

Nuria Rodríguez

Septiembre de 2008

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Presentación

- ✓ Contexto de la actividad del profesorado universitario
- ✓ Algunas reflexiones en torno a la universidad
- ✓ Tareas del profesor universitario
- ✓ Docencia de calidad
- ✓ Docente universitario: persona y profesional

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Algunos aspectos para reflexionar la docencia universitaria

MISIÓN

"Formar diplomados altamente cualificados, ciudadanos responsables capaces de atender a todos los aspectos de la actividad humana.

Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.

Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica y en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad.

Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la soberanía democrática.

Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación docente"

(UNESCO, 1998:35).

Los grandes desafíos de la educación:

Educar la mirada de nuestros estudiantes para que tengan la capacidad de ver el mundo y sus problemas.

Educar en el sentido de lo público, del bien común, para ayudar a construir una sociedad en donde prevalezca el bienestar de la mayoría.

Educar para convivir con otros que son diferentes y aceptar que tienen otras concepciones de vida, comportamientos distintos, formas de ser y de pensar diferentes.

Tareas de la Universidad

Las universidades "han de replantearse cuál debe ser su modelo educativo, la transversalidad de su formación, el protagonismo que deben conceder a la educación en valores y los métodos pedagógicos que han de emplear para lograr sus propósitos". (Michavila 2002b:175).

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Docente Universitario

Se espera que el docente universitario sea "un creador de escenarios de aprendizaje grupal, supervisor de experiencias, creador de espacios y tiempos para la reflexión colectiva, modelo de aprendiz, buscador y gestor de recursos, ejecutor de procesos de enseñanza a nivel multidisciplinar, e interdisciplinar, tutor académico y profesional, director de equipos de trabajo y de investigaciones, usuario de las nuevas tecnologías" (De la Cruz, 2003:52).

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

UNA COMPRENSIÓN DE LA BUENA ENSEÑANZA

Enseñanza matizada por la interacción entre el conocimiento práctico construido en el campo laboral y por el conocimiento específico disciplinar

* Solvencia para establecer relaciones entre el contenido teórico y práctico
* Solvencia para relacionar el mundo académico con lo laboral
* Solvencia para actualizar contenidos académicos según las demandas del ejercicio profesional
* Solvencia para atender la evolución de las ciencias y de las disciplinas

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

La acción didáctica articula de manera permanente las siguientes características:

- Interdisciplinariedad temática
- Actividad selectiva
- Motivación
- Pertinencia
- Interferencia mínima
- Facilidad de aplicación
- Creatividad
- Diversificación metodológica
- Interacción
- Individualización
- No sustitución

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

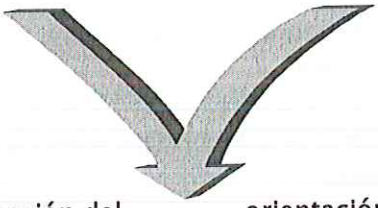
La "buena enseñanza" sitúa a los alumnos como sujetos **activos** del aprendizaje y de su formación.

- Métodos activos: participación e implicación de estudiantes.
- Una forma de entender la presencia del estudiante en el aula.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Relación Pedagógica

- Armoniza el respeto a la individualidad con la exigencia.
- Asume que la enseñanza es un proceso con responsabilidades compartidas.



participación del estudiante

orientación del docente

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

LOS DOCENTES

- Tienen en la base de sus acciones una concepción ética
- Son coherentes: coherencia entre lo expresado como principios de su acción educativa y la forma de actuar

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

- Tener ciertas habilidades personales básicas: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, control del estrés, tolerancia a la frustración, etc.
- Tener habilidades docentes específicas: organización y estructuración de los conocimientos a impartir, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes, claridad expositiva.
- Actitud crítica y reflexiva respecto a su propia actuación como docente.
- Ser innovador y estar abierto al cambio

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

Docente: que enseña; relativo a la enseñanza

del latín docens,-entis participio activo de *docere* enseñar, instruir

califica a una persona como docente precisamente por la acción que ejerce. (practica la docencia, enseña)

"La docencia es la acción de enseñar; de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprehenda"
(Mariluz Restrepo 2000)

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

GRACIAS

5. Constitución grupo Semillas.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA

ACTA N° 01

POR LA CUAL SE CONSTITUYE EL GRUPO DE ESTUDIO "SEMILLAS"

El día martes 23 de octubre del 2007 a las 3:30 p.m. re reunieron las estudiantes abajo firmantes para llevar a cabo la reunión de constitución del grupo de estudio.

En esta reunión se compartieron las reglas que cada integrante del grupo formulo y con estas se dejó planteado el reglamento del grupo.

En constancia firman:

Luz Andrea Colorado

Erika Paola Remolina

Jennifer Catherine Ortiz

Karen Gisselle Mantilla Bermúdez

Reglamento Particular
Trabajo Grupo "SEMILLAS"

- Artículo 1: los estudiantes que integren el grupo de investigación, deben ser puntuales en las reuniones pactadas.

- Artículo 2: en caso de que algún estudiante no pueda asistir a una reunión dar previo aviso del motivo de su inasistencia.

- Artículo 3: se integraran al grupo de investigación aquellas personas que sean parte institucional y que estén cursando alguna carrera de la universidad.

- Artículo 4: podrán integrarse al grupo estudiantes de primeros semestres.

- Artículo 5: el grupo no tendrá un límite de integrantes, podrán vincularse todos los estudiantes que deseen participar.

- Artículo 6: todos los integrantes deberán trabajar por igual.

- Artículo 7: según el proyecto de investigación en el cual se trabaje, por lo general se plantearan actividades por semana, por mes o por semestre, existiendo la obligación por parte de cada investigador de informar los resultados a su coordinador respectivo.

- Artículo 8: las decisiones del grupo serán tomadas mientras estén presentes todos los integrantes, y estas serán aprobadas democráticamente.

6. Pertenencia a Redes y Certificación de las Ponencias.

Yahoo! Mi Yahoo! Correo Más

YAHOO! CORREO EN ESPAÑOL Clásico

Hola, nuria_rodriguez03... Salir Correo Nuevo Ayuda

Buscar Buscar en Y!

Correo Contactos Agenda Bloc de notas ¿Qué hay de nuevo? Opciones

Revisar correo Escribir Buscar en mensajes Búsqueda en la Web

¡Hazte famoso! Sube tus videos aquí

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Marcar como no leído | Imprimir

Borrar Responder Reenviar Spam Mover...

Carpetas [Añadir]
Buzón (444)
Borradores (26)
Enviados
Spam [Vaciar]
Papelera [Vaciar]

Feliz navidad y propero año nuevo

viernes, 21 de diciembre de 2007, 04:53 pm

De: "Equipo KIPUS" <kipus@unesco.cl>

A: nuria_rodriguez0307@yahoo.com

Chat
Yo estoy Desconectado

Buscar Atajos
Mis Fotos
Mis archivos adjuntos

Sra. Nuria Rodriguez
Todos los miembros de la Red KIPUS querían desear a usted todo la felicidad y la prosperidad para ustedes en el camino del año que se inicia.
Muchas gracias para el interés que usted ha mostrado para nuestra Red al largo del año 2007.
2008 será la ocasión de empezar el año con una fuerte dinámica con un nuevo sitio, nuevos herramientas, nuevos programas y apasionantes colaboraciones.
Gracias de nuevo y hasta al año próximo!
Equipo KIPUS

Borrar Responder Reenviar Spam Mover...

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Seleccionar la codificación de mensaje | Encabezados completos

Revisar correo Escribir Buscar en mensajes Búsqueda en la Web

Copyright © 2009 Yahoo! Todos los derechos reservados. Condiciones del Servicio - Ayuda
ATENCIÓN: En este sitio se recopila información personal.
Si deseas saber más sobre la forma en que usamos tu información, consulta nuestra Política de privacidad

SISTEMA DE BIBLIOTECAS UNAB

Yahoo! Mi Yahoo! Correo Más

Hola, nuria_rodriguez03... Salir Correo Nuevo Ayuda

YAHOO! EN ESPAÑOL CORREO Clásico

Buscar Buscar en Y!

Correo Contactos Agenda Bloc de notas ¿Qué hay de nuevo? Opciones

Revisar correo Escribir Buscar en mensajes Búsqueda en la Web

¡Hazte famoso! Sube tus videos aquí

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Marcar como no leído | Imprimir

Borrar Responder Reenviar Spam Mover...

Carpetas [Añadir]
Buzón (444)
Borradores (26)
Enviados
Spam [Vaciar]
Papelera [Vaciar]

Chat [Ocultar]
Yo estoy Disponible
0 conectado(s) [Añadir]
No hay contactos conectados ahora mismo.
Comenzar una nueva conversación de chat

Buscar Atajos
Mis Fotos
Mis archivos adjuntos

VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar

lunes, 10 de marzo de 2008, 09:51 am

De: "Equipo KIPUS" <kipus@unesco.cl>

A: nuria_rodriguez0307@yahoo.com

Sra. Nuria Rodriguez

La Red KIPUS tiene el placer de informar a usted que el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CEPEL) organizara el VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar en la ciudad de La Habana, en Cuba, del 08 al 11 de Julio del 2008.
A través de este evento, el CEPEL espera propiciar el diálogo y el intercambio entre educadores y otros profesionales, acerca de las características, condiciones y modos de actuación de todos, como formadores de la primera infancia. Este encuentro tiene como objetivo promover la realización de investigaciones y estrategias de acciones conjuntas dirigidas al desarrollo integral de los niños y las niñas de estas edades.
Las temáticas tratadas durante este encuentro serán las siguientes:
- El Educador de las primeras edades, sus cualidades, funciones y preparación.
- La familia: educador de excelencia
- El contexto comunitario y la diversidad de educadores
- Políticas sociales y educación de la primera infancia
- La ciencia al servicio del mejoramiento educativo de la infancia temprana y preescolar

Los participantes son invitados a hacer presentaciones y trabajos que deberán ser entregados antes del 30 de mayo. No es requisito presentar trabajo para participar en el evento.
Para más información, escribir a: operaciones2@caribbeanservices.cl
Saludos,
Alexandre Pierrin
Equipo KIPUS

Borrar Responder Reenviar Spam Mover...

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Seleccionar la codificación de mensaje | Encabezados completos

Revisar correo Escribir Buscar en mensajes Búsqueda en la Web

Copyright © 2009 Yahoo! Todos los derechos reservados. Condiciones del Servicio - Ayuda
ATENCIÓN: En este sitio se recopila información personal.
Si deseas saber más sobre la forma en que usamos tu información, consulta nuestra Política de privacidad

Yahoo! Mi Yahoo! Correo Más Hola, nuria_rodriguez03... Salir Correo Nuevo Ayuda

YAHOO! CORREO EN ESPAÑOL Clásico

Buscar Buscar en Y!

Correo Contactos Agenda Bloc de notas ¿Qué hay de nuevo? Opciones

Revisar correo Escribir Buscar en mensajes Búsqueda en la Web

¡Hazte famoso!
Sube tus videos aquí

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Marcar como no leído | Imprimir

Borrar Responder Reenviar Spam Mover...

Carpetas [Añadir]
Buzón (444)
Borradores (26)
Enviados
Spam [Vaciar]
Papelera [Vaciar]

Chat
Yo estoy Desconectado

Buscar Atajos
Mis Fotos
Mis archivos adjuntos

Bienvenido a RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION

viernes, 18 de julio de 2008, 03:37 pm

De: "RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION" <mail@rieval.ning.com>
A: "Nuria Rodriguez" <nuria_rodriguez0307@yahoo.com>

¡Bienvenido a RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION
Gracias por unirse.

Puede abrir una cuenta con su dirección de email aquí:
http://rieval.ning.com/?xgsi=1

Gracias,
RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION

RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION
Esta página está diseñada como un sitio de encuentro e intercambio de información para investigadores interesados en la evaluación escolar.

Borrar Responder Reenviar Spam Mover...

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Seleccionar la codificación de mensaje | Encabezados completos

Revisar correo Escribir Buscar en mensajes Búsqueda en la Web

Copyright © 2009 Yahoo! Todos los derechos reservados. Condiciones del Servicio - Ayuda
ATENCIÓN: En este sitio se recopila información personal.
Si deseas saber más sobre la forma en que usamos tu información, consulta nuestra Política de privacidad

Yahoo! Mi Yahoo! Correo Más

Hola, nuria_rodriguez03... Salir Correo Nuevo Ayuda

YAHOO! CORREO EN ESPAÑOL Clásico

Buscar Buscar en Y!

Correo | Contactos | Agenda | Bloc de notas ¿Qué hay de nuevo? Opciones

Revisar correo | Escribir | Buscar en mensajes | Búsqueda en la Web

¡Hazte famoso! Sube tus vídeos aquí

Carpetas [Añadir]
Buzón (444)
Borradores (26)
Enviados
Spam [Vaciar]
Papelera [Vaciar]

Chat
Yo estoy Desconectado

Buscar Atajos
Mis Fotos
Mis archivos adjuntos

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Marcar como no leído | Imprimir

Borrar | Responder | Reenviar | Spam | Mover...

Sobre RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION: Nuevo Decreto sobre Evaluación martes, 20 de enero de 2009, 03:45 pm

De: "RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION" <mail@rieval.ning.com>

A: "nuria_rodriguez0307@yahoo.com" <nuria_rodriguez0307@yahoo.com>

Un mensaje a todos los miembros de RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION

El Ministerio de Educación Nacional ha publicado un borrador de decreto para reglamentar "la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes".
Este borrador de decreto está disponible en la página principal del sitio web de la Red Nacional de Investigación en Evaluación.
El ideal sería comentarlo a través del sitio web de la Red, en una sección del foro que abrimos para ese propósito. Con estos comentarios queremos elaborar un documento conjunto que sintentice la posición de los docentes pertenecientes a la Red para presentarlo al Ministerio.
Esperamos, entonces, de su participación,
un saludo para todos.

Visitar RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION en: http://rieval.ning.com

--
Para controlar qué emails quieres recibir en RED NACIONAL DE INVESTIGACION EN EVALUACION, ve a:
http://rieval.ning.com/profiles/profile/emailSettings

Borrar | Responder | Reenviar | Spam | Mover...

Anterior | Siguiente | Volver a Resultados de búsqueda Seleccionar la codificación de mensaje | Encabezados completos

Revisar correo | Escribir | Buscar en mensajes | Búsqueda en la Web

Copyright © 2009 Yahoo! Todos los derechos reservados Condiciones del Servicio - Ayuda
ATENCIÓN En este sitio se recopila información personal
Si deseas saber más sobre la forma en que usamos tu información, consulta nuestra Política de privacidad

unab

LA DIRECTORA DE UNAB TECNOLOGICA
DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA - UNAB

CERTIFICA:

Que **MARIA NURIA RODRIGUEZ DE MARTINEZ** identificada con cédula de ciudadanía No.28.536.841 de Ibagué, participó en calidad de PONENTE en el VII Foro Educativo Municipal, que se desarrolló el día 12 de junio de 2008 en el Municipio de Sabana de Torres, con la temática "Evaluación de los Aprendizajes"

Expedido a los 26 días del mes de mayo de 2009.

UNAB Tecnológica

YANETH ROCIO ORELLANA HERNANDEZ
Directora UNAB Tecnológica